

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂNIA MARA PACIFICO

RELAÇÕES RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PARANÁ

CURITIBA
2011

TÂNIA MARA PACIFICO

RELAÇÕES RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Setor de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Paulo Vinicius Baptista Silva

CURITIBA
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Pacifico, Tânia Mara

Relações raciais no livro didático público do Paraná / Tânia Mara Pacifico. – Curitiba, 2011.

152f. : il. algumas color., retrs.

Inclui referências

Orientador: Prof. Paulo Vinícius Baptista Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Livros didáticos. 2. Políticas públicas – Educação. I. Silva, Paulo Vinícius Baptista da, 1965-. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.32

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu pai Almir Pacifico, a minha avó Julieta Pacifico e ao meu avô Álvaro Pacifico. Com eles e com ela aprendi desde de criança que ser negra significa: altivez, honestidade, alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que comemoro esta conquista. Para tanto, muitas pessoas merecem meus sinceros agradecimentos.

Agradeço a Deus e a Oxum, minha mãe, que me fortaleceram nos momentos em que fraquejei, e foram muitos. A minha mãe Vilma, que durante toda minha vida me apoiou e me ajudou em todos os sentidos, todo papel do mundo seria pouco para agradecê-la. A minha Iyá – Iyá Gunan, que me orientou e me orienta espiritualmente, com amor, carinho e muita paciência. Por falar em paciência, não tenho como me esquecer da minha filha Audrey e do meu filho José Carlos, Henrique e Priscila que durante todo esse processo estiveram ao meu lado me ajudando, com a digitação das partes mais complicadas, e doaram noites de sono para concluir várias planilhas. Audrey e José Carlos, amo vocês, vivo e cresço em todos os sentidos pela força e exemplo que vocês são pra mim. Mas paciência mesmo teve MEU orientador, que acreditou no nosso trabalho e suportou solicitações de orientação nos momentos mais improváveis. Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva, obrigada por apoiar e acreditar em mim e em vários pesquisadores(as) negros(as); juntos(as) ajudaremos a mudar a história deste país, com orgulho de ser negro(a).

A minha irmã Telma, que é uma dádiva em minha vida, sinônimo de amor, competência, simplicidade e inspiração. Obrigada pelo carinho, dedicação e apoio em todas as horas. Te amo.

Aos meus irmãos Tedy e Tony, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram com amor e compreensão. Às cunhadas Iomara e Vera e ao cunhado Adilson, que admiro e respeito, agradeço pelo carinho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que ouviram incansavelmente horas sobre a importância de ser negro(a) e de combater o racismo: Éllis, Laís, Lucas, Guilherme, Álvaro, Tony Júnior e Júlia.

À minha sobrinha Laís, pedagoga e mestranda em Educação na UEM, meu orgulho.

As minhas tias Titá, Áurea e Bida, que rezaram e pediram a Deus e aos orixás pelo meu sucesso.

À Janine, irmã que escolhi através do amor, obrigada pelos 22 anos de convivência.

A minha psicóloga Larissa. Obrigada pelo carinho, confiança, pelas ponderações sensatas e por me ajudar a crescer. Essa conquista é nossa, sem sua ajuda não teria conseguido.

A minha amiga e professora de inglês Maristela, que me acompanha desde a primeira tentativa e sempre me incentivou.

A minha amiga Cíntia, que amo como a uma filha. Nosso pacto foi estabelecido tacitamente desde o primeiro dia do mestrado e espero que dure para sempre. Obrigada pela amizade, apoio e pelo exemplo de competência e determinação.

Às amigas Rozana Teixeira e Lilianny Rodrigues, que são dois presentes que a vida me deu. Amigas das quais me orgulho e nas quais me espelho.

Ao Geraldo, que está comigo há anos e me auxilia em todas as horas. Obrigada pelo amor e disponibilidade.

Ao amigo Saulo, que me acompanha há 15 anos, como confidente e conselheiro.

Ao João Antônio, que muito significou e significa em minha vida. Obrigada pelo carinho dedicado a minha filha e ao meu filho na infância e também pelo incentivo ao estudo.

A minha amiga querida Heloísa Alves Passarela, que esteve comigo, apoiando e acreditando em minha capacidade, desde a primeira tentativa de mestrado na UFPR (2000). Obrigada, Lolo!!!!

Às amigas Selma e Claudinéia, por compartilharem comigo as conquistas e oferecerem o ombro amigo nas tristezas.

À amiga Lenice Simão de Souza, que esteve comigo no início, quando comecei a estudar a temática étnico-racial

Adir Simão de Souza o que dizer de você e de todo apoio que me dispensou. Obrigada pelo carinho, compreensão e exemplo de caráter; tê-lo como coordenador na CERDE é motivo de orgulho e admiração, pois a cada dia aprendo com você. Agradeço também por acreditar em meu trabalho que ainda está por vir.

Às pessoas que fazem parte do terreiro Ile Ase Ojubgo Ogun.

Às(aos) professoras(es) da Escola Estadual Helena Dionysio, escola em que desenvolvi o PDE, e em especial: Jane Lúcia, Dionette, Tirson, Vanderly, Ednalva, Nica, Olinda e a todos(as) alunos(as) que contribuíram para a implementação da Lei n. 10.639/03.

Às(aos) professoras(es) do Colégio Nilson Baptista, escola que me apoiou e suportou minhas ausências, em especial às Diretoras Evelise e Cristiane, à professora Inaura (amiga de PDE); Nara, Janete, Arly, Arley, Míriam, Taciana.

Aos (às) pesquisadoras(es) negros(as), que me inspiram e me enchem de orgulho: Débora Araújo, Marcilene Garcia, Tânia Lopes, Edimara Soares, Solange, Nelli, William, Isabela, Kerolyn, Suzilaine, Sérgio Nascimento, Adair, Clemilda, Wilson, Wellington, Keli, Noemi, Hilton, Marco, alguns dos quais companheiros(as) de NEAB –UFPR.

Aos (as) pesquisadores (as) e professores (as) africanos(as) que tive a honra de conhecer: Gabriela Borges, Cláudio Cabral (Cau), Foe N'kolo, Alain Kali e Koufi.

Aos (as) colegas do Departamento da Diversidade: Denize Carvalho, Marcelo Lopes, Dayana Brunetto, Melissa, Chris, Sheila, Marl Vasselayi, Marlene Palú, Maria Clarete, Mônica. A Luciane Vanessa Fagundes – Diretora do DEDI.

À Denize Carvalho, que admiro muito e agradeço a Deus e aos orixás pela nossa crescente amizade.

Aos(as) componentes do Grupo de Trabalho Clóvis Moura: Glauco Souza Lobo, Carlos José, Nará, Maria Eduarda, Tosca, Cristina, Claudemira, Agnaldo, João Carlos, Jorge, Fernanda, Elias e Eunice, que me receberam com amor e compreensão. Glauco e Maria Eduarda, foi uma honra trabalhar com vocês, serei eternamente grata. Aos (as) quilombolas que espero poder auxiliar com meu trabalho.

Aos organizadores do Projeto A Cor da Cultura, que auxiliaram no meu enriquecimento com relação à temática étnico-racial – Ana Paula Brandão, Sandra Valle, Tadeu, Luana, Maria e Azoilda; e aos(às) amigos(as) com os (as) quais convivi durante a coordenação do Projeto pela UFPR: Ana Lúcia, Lucilene, Cíntia, Neli, William, Edmundo, Paulo Borges, Isabela, Débora, Otávio e especialmente às parceiras da UFMG- Ações Afirmativas, Shirley, Vanda e Nilma Lino Gomes, obrigada pela confiança e oportunidade de aprendizagem, serei grata para sempre; às amigas de Belo Horizonte, que juntas compartilharam as alegrias da cor da cultura: Andréia, Ana Amélia, Carolina, Cláudia, Yone, Rosane e às(aos) componentes do N'zinga, em especial Benilda e Ângela.

À Ana Lúcia e José Antônio, companheira e companheiro de mestrado; juntos nos apoiamos na dor e na delícia de nos aventurarmos no mundo acadêmico.

Aos colegas de linha de pesquisas: Gisele, Aline, Douglas, Marcelo, Marilza, Fabiane, Márcia, Mariana e Juliana.

Aos professoras da UFPR: Andréia Gouveia, Tânia Braga, Rose Trojan, Regina Michelotto e Taís Tavares.

Ao Professor Ângelo de Souza, que contribuiu para o meu aprofundamento sobre política e enriqueceu minha pesquisa com suas sugestões. Sinto não ter dado conta de incluir todas, por falta de tempo.

À Professora Aracy, exemplo de mulher negra pesquisadora, que com seu carinho e dedicação fez vários apontamentos sobre minha pesquisa e me fez sentir capaz de concluí-la.

À minha “kérida” amiga Gabriela que muito se dedicou e contribuiu para a finalização desta pesquisa. Obrigada pelo carinho, compreensão e incentivo.

Ao Bruno Sitima que me ajudou com paciência e sabedoria a fazer as finalizações.

Às crianças que muito amo, Renzo, Ryan e Felipe e aos pequenos que vieram fazer parte da minha vida através dos estudos: a Murilo que, quando eu estava em lágrimas, me consolou com seu doce sorriso, serei eternamente grata; à Nina, que antecipou sua vinda e me proporcionou mais tempo para o preparo para qualificação, e ao José Abdias, que me ensina a cada dia o poder de transformação do amor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. DIALOGANDO COM THOMPSON: SOBRE A HERMENÊUTICA	
DE PROFUNDIDADE	17
1.1 A (RE) INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA: O MÉTODO	22
2. RELAÇÕES RACIAIS E O ARTIGO 26-A DA LDBEN.....	25
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS PROPOSIÇÕES	
DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO	35
3. POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ –	
LIVRO DIDÁTICO – FOLHAS.....	46
4. RACISMO EM LIVROS DIDÁTICOS	60
5. INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO.....	81
5.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FORMAL	81
5.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PÚBLICOS	82
5.2.1 Análise do Livro Didático Público de Português e Literatura	83
5.2.2 Análise do Livro Didático Público de Educação Física	108
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	143

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	19
FIGURA 1 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA	23
FIGURA 2 – MAPA DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO PARANÁ	37
QUADRO 2 – SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS	67
FIGURA 3 – LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA.....	83
FIGURA 4 – QUADRO DE JACOB LAWRENCE	87
FIGURA 5 – FOTOGRAFIA.....	95
FIGURA 6 – CAMPANHA DO AGASALHO	105
FIGURA 7 – FOTO DE GONÇALO AFONSO DIAS. O PENSADOR 2	107
FIGURA 8 – LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	108
FIGURA 9 – QUADRO DE LUIZ VENTURA. O FUTEBOL	111
FIGURA 10 – CAMPEÃO DO MUNDO	112
FIGURA 11 – QUADRO DE CÂNDIDO PORTINARI. O FUTEBOL.....	113
FIGURA 12 – BRINCADEIRA DE BASQUETE	114
FIGURA 13 – ECONOMISTA E JOGADOR DE BASQUETE	115
FIGURA 14 – RODA DE CAPOEIRA	118
FIGURA 15 – MESTRE BIMBA	119
FIGURA 16 – COCORINHA	120
FIGURA 17 – CULTURA HIP HOP.....	123
FIGURA 18: CAMPEONATO DE BREAK	125
FIGURA 19 – MALCOLM X (1925-1965)	
FIGURA 20 – MARTIN LUTHER KING (1929-1968)	126
FIGURA 21 – O GIRO DE CABEÇA (<i>HEAD SPIN</i>) – SIMBOLIZA OS HELICÓPTEROS UTILIZADOS DURANTE A GUERRA DO VIETNÃ.	128
FIGURA 22 – PASSO DE BREAK.....	128
FIGURA 23 – ELEMENTOS DA CULTURA HIP HOP	131
FIGURA 24 – HOMENS NEGROS E BRANCOS DANÇANDO BREAK.....	132
FIGURA 25 – GRAFFITI.....	134

LISTA DE TABELA

TABELA 1: GERAÇÃO NASCIDA EM 1987-1988 QUE ESTUDA, POR RAÇA/COR E GÊNERO, SEGUNDO NÍVEL.....	33
---	----

RESUMO

Nesta dissertação foi analisado o Livro Didático Público – Folhas, que foi uma Política Pública do Estado do Paraná. A pesquisa tanto utilizou-se do conceito de ideologia e da metodologia da Hermenêutica de profundidade (HP) desenvolvida por Thompson (1995). Os focos de análise foram: a) em que medida o Livro Didático Público – Folhas contempla as definições legais do artigo 26-A da LDB (modificado pela Lei 10.639/03), o Parecer 03/2004 e Resolução 01/2004 do CNE; b) que estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos(as) e negros(as) foram captadas nas políticas públicas e nos livros. A análise das políticas de produção apontou que não levadas em consideração as propostas de promoção de igualdade racial que ocorriam dentro da própria estrutura da Secretaria Estadual de Educação. Foram selecionados para análise livros de duas disciplinas, Língua Portuguesa e Educação Física. De forma geral somente o livro de Educação Física atende, parcialmente e com contradições internas às definições legais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Foram analisadas formas simbólicas dos livros que *naturalizam* ao branco como representante da humanidade; que *estigmatizam* a personagens negros(as), em especial à mulher negra; que *silenciam* sobre a presença negra; sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; sobre os processos de discriminação e desigualdade racial.

Palavras chaves: Lei 10639/03, Políticas Públicas Educacionais, Livros Didáticos, relações raciais, estratégias ideológicas.

ABSTRACT

The book named “Livro Didático Público” with articles denominated Folhas was analysed in this paper. That document was part of the state of Paraná public policy. These articles were written by high school teachers in the state of Paraná. To analyse the articles the concept of ideology and the Depth Hermeneutics (DH) method developed by Thompson (1995) were used.

The focus of the analysis were: a) the extent to which textbooks “Folhas” includes the legal definitions of Article 26-A of the LDB (amended by Law 10.639/03), the Report and Resolution 03/2004 01/2004 of the CNE; b) what ideological strategies to rank among whites (s) and blacks (as) were captured in public policy and in books. The policy analysis showed that production does not take into consideration the proposals to promote racial equality within the structure of the State Education Department. Books were selected for analysis of two disciplines, Portuguese Language and Physical Education. Overall, only the Physical Education book follows the proposals, however it is only followed partly and has internal contradictions of the legal definitions of Education Racial-Ethnic Relations. We analyzed the symbolic forms of the books that naturalize to white as the representative of mankind, that stigmatize black characters, particularly the black woman; that silence the presence of the black people, regarding the history and culture of African-Brazilian and African, in relation to the processes of discrimination and racial inequality.

Keywords: Law 10.639/03, Educational Public Policies, Didactic Books, racial relations, ideological strategies.

INTRODUÇÃO

As propostas dos movimentos sociais negros brasileiros de modificação no sistema de ensino e, em especial, nos conteúdos, são parte de reivindicações muito antigas. Por exemplo, nas proposições do *Jornal O Quilombo*, publicado pelo Movimento Negro do Rio de Janeiro entre 1948 e 1950, já se encontrava proposta de revisão histórica de valorização da cultura africana e afro-brasileira e da crítica ao etnocentrismo europeu nas escolas e nas produções culturais. No final dos anos de 1970, com a abertura política e a reorganização dos movimentos negros, as reivindicações relativas à educação passaram a ser centrais, articuladas a um projeto político de busca de africanidade como forma de estabelecer identidade cultural e com um apelo por currículo com valorização dos(as) negros(as) e da herança africana, por meio de modificações nos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, compondo um projeto de sociedade multirracial.

Em 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento apresentou um projeto de lei (PL 1332/83) que definia o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. O projeto não foi aprovado e propostas similares continuaram a ser apresentadas em momentos seguintes: na assembléia constituinte anterior a 1988; na “Marcha Zumbi dos Palmares – pela vida e contra todas as formas de discriminação”, em 1995; no processo de discussão sobre a LDB; nos seminários preparatórios para a Conferência Mundial Contra o Racismo. Na LDB aprovada em 1996, o art. 26 foi aprovado com redação de forma muito tênue no que se refere ao ensino de História e Cultura Africana:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, LDBEN, 1996).

As articulações e demandas dos movimentos negros e de acadêmicos(as) tiveram efeito na legislação com a aprovação, em 2003, da Lei 10.639/03, que modificou o art. 26-A da LDB, determinando o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Na sequência, foram aprovados no Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As mudanças na legislação foram seguidas de contínuas demandas dos movimentos sociais e por alguma movimentação também nas redes de ensino. No Paraná, iniciou-se uma discussão na Secretaria Estadual de Educação (SEED) sobre a implantação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira por uma comissão tendo representantes dos movimentos sociais negros.

Paralela a esse processo, começou a ser gestada, na SEED, uma política de formação continuada, na qual professores(as) seriam incentivados(as) a exercer a produção científica como formação. De início, foram elaboradas pesquisas, mais precisamente, artigos científicos, que tinham como princípio um problema de pesquisa e eram destinados a alunos(as) do Ensino Médio, ou seja, tinham o propósito de despertar o conhecimento por meio de um questionamento instigante. Algumas dessas produções foram selecionadas para compor livros didáticos. A partir desse processo, foi publicado, em 2006, o Livro Didático Público – Folhas, em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense, que são: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, História, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol – Matemática, Química e Sociologia.

A partir dos dois processos descritos, formulamos uma primeira questão que orienta esse trabalho, que visa analisar em que medida o Livro Didático Público – Folhas contempla as definições legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), artigo 26-A (modificado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/06), da Resolução 01/2004 e Parecer 03/2004 do CNE.

Este estudo está articulado com as pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR) e Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFPR) sobre desigualdades raciais em discursos dirigidos à infância (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; VENÂNCIO, 2009; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2011).

De forma similar a tais estudos, este estudo ancora-se numa perspectiva crítica de educação, que analisa livros didáticos e literatura infanto-juvenil como “artefatos de currículo” (APPLE, 1995), que tanto em seu conteúdo quanto em seu processo de produção e distribuição são perpassados por relações de poder e podem ter papel de reprodução e produção de desigualdades sociais de raça, gênero, classe e idade. A proposição é analisar livros que integram programas de políticas públicas específicas, de compra e distribuição ou, nesse caso, de produção e distribuição de livros, a partir da perspectiva das relações raciais, em especial, das relações entre negros (as) e brancos(as) no Brasil.

A pesquisa fundamenta-se também na revisão e análise da literatura especializada sobre relações raciais em livros didáticos brasileiros, realizando uma atualização crítica da revisão bibliográfica feita por Nascimento (2009). Para isso, baseia-se em estudos brasileiros sobre relações raciais e numa perspectiva que compreende o termo “raça” como desprovido de sentido biológico, mas pleno de sentido sociológico, atuante e construído nas tensas relações sociais estabelecidas entre brancos(as) e negros(as) no Brasil.

Finalmente, este estudo, a exemplo das pesquisas citadas de Silva (2008); Nascimento (2009); Araújo (2010) e Oliveira (2011) se utiliza dos conceitos de ideologia e da proposta metodológica da Hermenêutica de profundidade, defendida por Thompson (1995).

Os indivíduos envolvidos na produção e recepção de formas simbólicas estão, geralmente, conscientes do fato de que elas podem ser submetidas a processos de valorização, e eles podem empregar estratégias voltadas para o aumento ou a diminuição do valor simbólico ou do econômico (THOMPSON, 1995, p. 206).

Thompson (1995) realizou uma extensa análise sobre o conceito de ideologia e formulou um conceito próprio, que entende a ideologia sendo composta por formas simbólicas que, em certos contextos, servem para estabelecer (produzir, instituir) e sustentar (manter, reproduzir) relações de

poder desiguais, caracterizando relações de dominação. Como explica o autor, “é o sentido a serviço poder” (THOMPSON, 1995, p.16).

O uso do conceito de ideologia e da metodologia da Hermenêutica de profundidade (HP) implica um desdobramento ao problema de pesquisa anteriormente apresentado. Assim, a análise de que, em que medida, o Livro didático Público – Folhas contempla as definições legais da Lei 10.639/03, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 do CNE, acrescenta-se à discussão sobre as estratégias ideológicas captadas nas políticas públicas e nos livros. Chegamos, então, a uma questão complementar a ser respondida por esse estudo:

Quais estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos(as) e negros(as) observamos nos processos de produção e nos textos do Livro Didático Público – Folhas?

Para responder a tal questão foi lançado mão do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade/HP, proposto por Thompson (1995), para elaboração e análise dessa dissertação:

A hermenêutica em profundidade, nesse sentido, é um referencial metodológico que compreende, inicialmente, três fases de procedimentos. A primeira fase, que pode ser descrita como “análise sócio-histórica”, está interessada nas condições sociais e históricas da produção, circulação e recepção das formas simbólicas. (...) A segunda fase do referencial da hermenêutica de profundidade pode ser descrito como a “análise formal ou discursiva”(…) A terceira e última fase do referencial da hermenêutica de profundidade é o que mais apropriadamente pode ser chamado de “interpretação” (ou “reinterpretação”). Esta fase interessa-se pela explicitação criativa do que é dito ou representado pela forma simbólica. (Thompson, 1995, p. 88).

Nesse caso, o contexto político em que foi produzido e divulgado o Livro Didático Público – Folhas será essencial para discutir como esses artefatos de currículo foram construídos e podem ser utilizados buscando analisar o significado contido nas ações políticas e o discurso produzido pelos autores desses livros, que são professores da rede pública estadual.

1. DIALOGANDO COM THOMPSON: SOBRE A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Esta dissertação se fundamenta no conceito de ideologia elaborado por Thompson (1995) que analisou proposições de vários autores que estudaram Ideologia, dando destaque para Marx, em especial na análise contida na obra *O Dezoito Brumário*, de Louis Bonaparte.

O termo “ideologia” foi introduzido, a princípio, por Destutt de Tracy, filósofo francês, em 1796, para designar a ciência das ideias (THOMPSON, 1995, p. 44). Para Thompson (1995, p. 73-75), as formas de concepção da ideologia classificam-se em neutras e críticas. Para as concepções neutras, os fenômenos como ideologia, ou ideológicos, são caracterizados, sem que esses fenômenos sejam enganadores ou frutos da ilusão. As concepções críticas se caracterizam por terem um sentido negativo, crítico ou pejorativo. Distinguem-se das concepções neutras, porque classificam a ideologia ou o fenômeno ideológico, como enganador, ilusório ou parcial, derivando de um sentido negativo e defendidas por interesses de um grupo específico.

Na análise do surgimento e difusão do conceito de ideologia nas Ciências Humanas, ganha destaque a obra de Marx. Thompson (1995) observa na obra do autor três diferentes conceitos de ideologia, dando destaque ao conceito presente no *O Dezoito Brumário*, que define como “latente”. Ao analisar os fatos que resultaram no golpe de Louis Bonaparte em dezembro de 1851, discute como são condicionantes as forças e relações de produção mas, ao mesmo tempo, retrata tais processos não como derivados exclusivamente da economia, mas antes como ligados a imagens do passado. Nas tradições, ou seja, no plano simbólico, estão os principais determinantes do golpe de estado analisado.

A importância teórica da obra de Marx é ressaltada por Thompson (1995). No entanto, o sociólogo inglês apresenta algumas restrições ao legado do patriarca alemão, entre as quais, ao considerar que as relações de dominação e subordinação são determinadas exclusivamente por relações de classe, Marx deixa de considerar outros eixos de desigualdades, tais como:

relações entre grupos étnicos diferentes, entre nação-estado, entre indivíduos e estado, de gênero, que são estruturantes dentro de uma sociedade capitalista.

Afirma também que Marx, no tempo em que escreveu, não observava a importância central que viriam a ter os meios de comunicação de massa como veiculadores de ideologia, demonstrando um limite histórico. Para Thompson (1975), os meios de comunicação de massa, inseridos em determinado contexto histórico, servem como formas simbólicas a serviço do poder, podendo estabelecer relações de dominação.

Thompson (1995) destaca o papel que o sentido das formas simbólicas exerce, ideologicamente, para estabelecer e sustentar relações de dominação, em determinado contexto histórico. Define formas simbólicas como “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (THOMPSON, 1995, p. 79). E define Ideologia como:

A análise da ideologia, de acordo com a concepção que irei propor, está primeiramente interessada com as maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. Ela está interessada nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. Deixem-me definir este enfoque mais detalhadamente: estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para sustentar relações de dominação. Desde que: é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação (THOMPSON, 1995, p. 76).

Thompson (1995) organizou um quadro, com os modos de operação da ideologia, assim dispostos: *legitimação*¹, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*, que apresentam algumas estratégias a eles vinculadas, dispostas no quadro a seguir:

¹As estratégias típicas da ideologia serão grafadas em *itálico* e os modos gerais de operação ideológica em **negrito**.

Modos Gerais	Algumas Estratégias Típicas da Construção Simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora) Silêncio
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro Estigmatização
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/ Passivização

QUADRO 1 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA
 FONTE: Adaptado de THOMPSON, 1995, p. 81

A seguir serão apresentados os cinco modos de operação da ideologia, segundo a interpretação de Thompson (1995, p. 81 a 89), e as estratégias ideológicas tipicamente relacionadas aos modos gerais de operação, com a descrição de duas estratégias ideológicas captadas por pesquisas brasileiras (ANDRADE, 2001; SILVA, 2008):

- **Legitimação:** Max Weber distinguiu três tipos de fundamentos em que a legitimação pode estar baseada: *racionais* – apelo à legalidade das regras; *tradicionais* – apelo à sacralidade de tradições imemoriais; e *carismáticos* – apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade. Esses fundamentos podem ser expressos em formas simbólicas, utilizando determinadas estratégias de construção simbólica. Uma delas é a *racionalização*: ao se produzir uma forma simbólica, constrói-se uma rede de raciocínio que, ao justificar uma série de relações ou instituições sociais, consegue audiência e credibilidade. A legitimação acontece também através da

narrativização: histórias que ao contar o passado tratam o presente como pertencendo a uma tradição eterna e aceitável.

- **Dissimulação**: relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas de forma oculta, que nega ou não explicita, ou por serem representadas de forma que desvia a atenção ou não considera relações e processos existentes. Podem ser expressas através de diversas estratégias. São elas: *deslocamento*, *eufemização* e *tropo*. *Deslocamento*: num termo utilizado comumente para se referir a um objeto determinado ou pessoa e é deslocado para se referir a um outro, deslocando assim também as conotações positivas ou negativas do termo para o outro objeto ou pessoa. *Eufemização*: expressão que tem a função de atenuar ou tornar indireta uma ideia desagradável, grosseira, tornando-a positiva. *Tropo*: uso figurativo da linguagem, ou das formas simbólicas. Entre as formas mais comuns do *tropo* estão: *sinédoque*, *metonímia* e *metáfora*. *Sinédoque*: função semântica que permite o uso de um termo que está no lugar do todo de uma parte, para se referir ao todo, ou usa um termo que se refere ao todo para expressar uma parte. *Metonímia*: um termo toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a alguma coisa para se referir à própria coisa. *Metáfora*: um termo ou frase é aplicado a um objeto ou ação à qual ele não pode ser aplicado. *Silêncio*: abordado de distintas formas como característico do “racismo à brasileira” foi proposto como estratégia ideológica por Silva (2008). Por exemplo, quando se propõe uma discussão sobre racismo com professores(as), ela gera, na maioria das vezes, tensão e desconforto. Muitos preferem silenciar, ao invés de enfrentar o problema. Alguns chegam a negar a existência de racismo na escola. “A ausência de iniciativas diante de conflitos raciais entre alunos e alunas mantém o quadro de discriminação. Diante desses conflitos o ‘silêncio’ revela conivência com tais procedimentos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 153). O silêncio, por exemplo, sobre a existência de atitudes discriminatórias na escola, muitas vezes pode levar o(a) aluno(a) que sofre a discriminação a se sentir abandonado(a), sem o apoio de uma pessoa, que neste momento deveria fazer algo para confortá-lo(a) e fortalecer sua autoestima. A falta de ação leva, por vezes, à revolta, e o(a) aluno(a) passa a ser considerado(a) violento(a), adquirindo o estereótipo de agressivo(a), e a violência racial que ele(a) sofreu é desconsiderada.

- **Unificação:** forma de unidade que interliga os indivíduos em uma identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los. Estratégias de unificação: *padronização* e *simbolização da unidade*. *Padronização:* quando formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceito como troca simbólica. *Simbolização da unidade:* símbolos de unidade de identidade e de identificação coletiva são construídos e difundidos através de grupos, ou de uma pluralidade de grupos.
- **Fragmentação:** manutenção de relações de dominação através da segmentação dos indivíduos e grupos dominantes com capacidade de oferecer um desafio real aos grupos dominantes. Estratégias de fragmentação: *diferenciação* e *expurgo do outro*. *Diferenciação:* dar ênfase às distinções, diferenças e divisões entre grupos e pessoas, apoiando as características que os desunem e os impedem de formar um desafio efetivo às relações existentes. *Expurgo do outro:* criar um inimigo, interno ou externo, que é apresentado como: mau, perigoso e ameaçador, e convocar os indivíduos a resistir coletivamente ou a expurgá-lo. *Estigmatização:* proposta como estratégia ideológica por Andrade (2001, p. 107-108), o indivíduo ou grupo é desapropriado do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social.
- **Reificação:** relações de dominação que são estabelecidas através de processos que são retratados como coisas. Estratégias de reificação: *naturalização*, *eternalização*, *nominalização* e *passivização*. *Naturalização:* ocorre quando um fenômeno social ou histórico é classificado como natural. *Eternalização:* ocorre quando um fenômeno social é considerado como permanente, recorrente ou imutável. *Nominalização:* é caracterizada quando sentenças, ou partes delas, são transformadas em nomes. *Passivização:* acontece quando os verbos são colocados na voz passiva.

As estratégias típicas de operação da ideologia não são exclusivas nem estanques, podem se relacionar com modos de operação ideológica diversos e operar de forma distinta em contextos sociais específicos. No entanto, podem ser úteis na pesquisa social justamente porque são típicas, ou seja, comumente discursos lançam mão de tais estratégias como forma de manter

ou estabelecer relações de dominação e é aí que a crítica à ideologia pode tornar-se relevante para o analista social.

Na apropriação realizada por essa pesquisa, como nas pesquisas do NEAB e PPGE-UFPR (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2011), esse quadro de estratégias ideológicas articula-se com o método da Hermenêutica de profundidade.

1.1 A (RE) INTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA: O MÉTODO

Utilizou-se para elaboração desta dissertação o referencial teórico elaborado por Thompson (1995) que argumenta que a análise das formas simbólicas pode ser contextualizada através de um marco metodológico denominado “hermenêutica de profundidade”. O objeto de análise, sendo uma forma simbólica, precisa de uma interpretação. Nesta pesquisa é analisado como, no livro didático público escrito por professores da rede estadual do Paraná, operam determinadas formas simbólicas, que podem atuar para manter ou criar relações de dominação entre negros(as) e brancos(as).

Thompson (1995, p. 363) ressalta que a hermenêutica de profundidade (HP) tem como objeto um campo pré-determinado, que precisa levar em conta as maneiras como os sujeitos que caracterizam o campo-sujeito-objeto interpretam as formas simbólicas. Essas maneiras de interpretação, ou seja, como as pessoas entendem a vida cotidiana, são denominadas por Thompson (1995, p. 363) de *doxa*.

Dentro da pesquisa sócio-histórica, é importante considerar como as pessoas interpretam e compreendem as formas simbólicas inseridas na vida cotidiana, dentro de um determinado contexto social.

A interpretação da *doxa* é o ponto de partida para estudar as formas simbólicas, mas é preciso ir além desse nível de análise, levando em consideração outros aspectos das formas simbólicas, que surgem da constituição do campo-objeto. Para Thompson (1995, p. 364), formas simbólicas são: “Construções significativas que são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e recebem, mas elas são

também construções que são estruturadas de maneiras definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas”.

Para Thompson (1995, p. 365), Hermenêutica de Profundidade é um referencial metodológico que contém três fases ou procedimentos principais. Essas fases devem ser vistas como dimensões analíticas diferentes de um processo de interpretação complexo. O esquema a seguir apresenta as fases da hermenêutica de profundidade, com relação à hermenêutica da vida cotidiana.

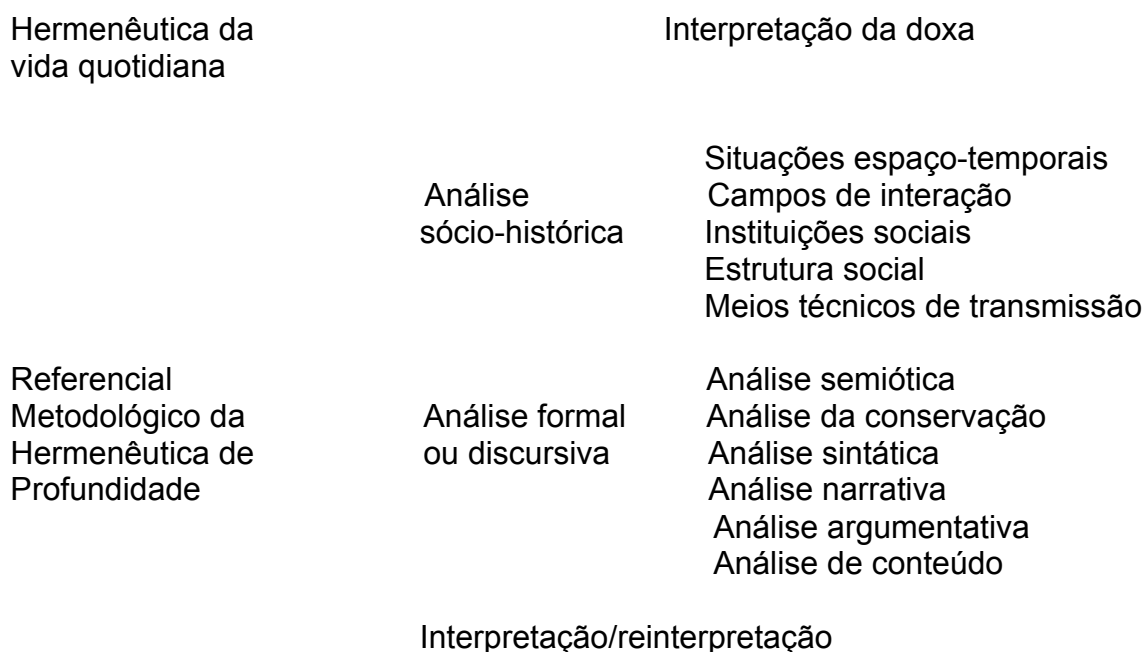


FIGURA 1 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA
FONTE: adaptado de THOMPSON, 1995, p. 365

A primeira fase do enfoque da Hermenêutica de Profundidade é descrita como análise sócio-histórica. As formas simbólicas não existem por elas mesmas, elas passam por um processo de produção, transmissão e recepção, em situações sociais e históricas com suas especificidades (THOMPSON, 1995, p. 366).

Thompson (1995, p. 366) diferencia quatro aspectos básicos dos contextos sociais, cada um deles definido como um nível de análise: 1º) situações espaço-temporais, onde as formas simbólicas são produzidas (faladas, narradas, inscritas) e recebidas (vistas, ouvidas e lidas) por pessoas em determinado espaço social e histórico, com reações relativas aos locais em que estão inseridas; 2º) campos de interação, espaço de posições e trajetórias,

que determinam relações entre as pessoas e situações às quais elas têm acesso; 3º) instituições sociais, “conjuntos relativamente estáveis de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles” (THOMPSON, 1995, p. 367). Nesta pesquisa, foi analisada como instituição viabilizadora da produção e distribuição do Livro Didático Público – Folhas, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná; 4º) os meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão, para que as mensagens sejam trocadas entre as pessoas, se realizam através de: conversas entre as pessoas, escritos, ondas aéreas moduladas, ou mecanismos complexos de codificação e transmissão eletrônica, como rádio e televisão (THOMPSON, 1995, p. 368).

A segunda fase do enfoque da HP é denominada como análise formal ou discursiva, para Thompson (1995, p. 369) formas simbólicas também são construções simbólicas complexas, utilizadas para expressar ou dizer alguma coisa. A análise de conteúdo foi acrescida no quadro por Silva (2008) e, de forma similar ao autor, nesta pesquisa são utilizadas técnicas de análise de conteúdo na análise formal, articuladas à metodologia da HP.

A terceira fase da HP é a interpretação/reinterpretação da ideologia, apresentando um sentido que completa e continua a fase anterior, mas é diferente da segunda fase. O objetivo desta fase é estabelecer uma articulação dos resultados das fases anteriores, ou seja, interpretar o que foi expresso pela análise discursiva levando em consideração os contextos socialmente estruturados.

O quadro de estratégias ideológicas típicas e modos de operação da ideologia foi utilizado principalmente nesse intuito de interpretação/reinterpretação das formas simbólicas (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, 2011). A análise do contexto e a análise formal completam-se com a interpretação de se e como, nos contextos sociais estudados, as formas simbólicas operam ideologicamente.

2. RELAÇÕES RACIAIS E O ARTIGO 26-A DA LDBEN

Desde a mais tenra idade ouvia minha avó falar: “Negro tem que casar com branco para melhorar a raça”. Ela era uma senhora negra, iyalorixá (sacerdotisa do candomblé), com cabelos grisalhos sempre trançados e com uma altivez impressionante que deixou como herança para o meu pai. Ao iniciar os estudos em relações raciais, pude constatar que aquele pensamento tinha sido incutido na mente de grande parte das pessoas negras. Mesmo meu símbolo da altivez fora contaminado com tais ideias racistas produzidas e reproduzidas ao longo da história brasileira. As formulações sobre o branqueamento foram pensadas, principalmente nos anos de 1889 a 1914, pela elite brasileira (SKIDMORE, 1976), que tinha como projeto “branquear a população brasileira”.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntava-se a mais duas. Primeiro – a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Uma das estratégias utilizadas para alcançar esse objetivo de branquear a população foi o incentivo por parte do governo à imigração branca. Vários imigrantes receberam terras e incentivos para vir para o Brasil. A possibilidade da ocorrência de casamentos interraciais, aumentaria a probabilidade de acabar com a população negra em algumas centenas de anos.

No fim década de 1880, o ideal do branqueamento aglutinara-se ao liberalismo político e econômico para produzir uma imagem nacional mais definida. Espelhava-se tal atitude através da atitude oficial em relação à imigração, na propaganda dirigida a estrangeiros pelas agências oficiais e na produção dos intelectuais que refletiam o pensamento da elite (SKIDMORE, 1976, p. 154).

Com a política de branqueamento, o currículo escolar era formulado de maneira a enaltecer as características dos povos europeus, sem considerar as contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da história e da cultura brasileira. Por branqueamento, entende-se a tese que tinha como base a superioridade branca, com as suposições de “branco” como “cabeça” e “negros” e “indígenas” como “mãos” e “pés” (SKIDMORE, 1976).

No início do século XX, a república brasileira formou-se com a hegemonia de tais ideias racistas, que estabeleciam as hierarquias raciais como “naturais” e, progressivamente, foram-se construindo as ideias de que o país era lugar de relações raciais harmônicas.

No livro “Casa Grande e Senzala”, Gilberto Freyre (1933) descreveu essa suposta harmonia que ficou conhecida no mundo e despertou curiosidade em entender como se dava essa relação. A ideia de uma “democracia racial”, como ficou conhecida tal afirmação, foi um termo cunhado por Roger Bastide, ao entrevistar Gilberto Freyre. Mesmo com o cotidiano no qual percebe-se que muitas vezes essa relação não é nada harmoniosa, pois pessoas negras sofrem as mais variadas formas de racismo, as ideias de democracia racial tornaram-se hegemônicas e continuam sendo muito atuantes na formação do imaginário racial brasileiro.

Quando se trata de relações raciais, o Projeto UNESCO, realizado logo após a Segunda Guerra, como forma de conhecer melhor os perigos do racismo, foi um marco importante. Inicialmente foi encomendado porque o país era considerado como um lugar onde existia uma convivência harmoniosa entre os grupos raciais. No entanto, a própria redação do projeto contou com a indicação do pesquisador Otto Klineberg que trabalhara no Brasil e afirmou que o racismo era muito atuante no país, tendo uma proposta final de analisar como se davam as relações raciais aqui.

Entre os grupos que participaram da pesquisa, a equipe de São Paulo, liderada por Florestan Fernandes e Roger Bastide, apresentou com mais detalhes a extensão das desigualdades raciais no país, concluindo que a relação entre negros(as) e brancos(as) brasileiros(as) é complexa, tensa e nada harmoniosa. Na sequência dos estudos, Fernandes (1964) utilizou o conceito de “mito da democracia racial” para descrever o conjunto de ideias

que afirmavam uma suposta harmonia como uma ideologia que escondia as profundas desigualdades entre negros(as) e brancos(as).

O discurso de que vivemos, no Brasil, uma democracia racial, continua atuante na escola, embora tenha deixado de ser hegemônico no país e em especial no discurso acadêmico, no qual diversos autores trabalham na desconstrução desse mito (SILVA, 2005; CAVALLEIRO, 2001).

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2006, p. 89).

A população negra sofre no dia a dia uma série de situações envolvendo humilhações e privação de seus direitos, fatos que acontecem com frequência também na escola. Por vezes de forma velada, mas muitas vezes explícita, as situações acabam, via de regra, reforçando e naturalizando a suposta inferioridade da população negra.

Encontramos na literatura sobre relações raciais na escola exemplos diversos, como o de: “Aparecida, 11 anos, negra, afirmou não gostar de Glauber, um colega de sala, porque ‘ele é enjoado... fica me chamando assim de baleia, de negona, de pretona’. A reação de Aparecida diante disso é: Eu finjo que não escuto” (FAZZI, 2006, p. 178). Ao comentar com uma amiga negra, com baixa escolaridade, sobre tal pesquisa, ela me contou que lembra com tristeza de ocasiões em que era xingada de “pau de fumo”, de “macaca”, de “nega fedida”, na escola. Disse que no começo sentia muito ódio, mas que depois se acostumou e nem ligava mais. Os depoimentos permitem levantar a hipótese de que, em várias ocasiões, o racismo causa, a princípio, indignação. Depois, resignação, quando muitas pessoas começam a aceitá-lo como normais, ou seja, fica *naturalizada* a suposta superioridade do branco sobre o negro.

No Brasil, o preconceito tem características peculiares e ocorre levando-se em consideração, especialmente, o fenótipo das pessoas, ou seja, características físicas aparentes, tais como cabelo, cor de pele, formato da

boca, do nariz. Difere do que ocorre nos Estados Unidos, onde o preconceito é determinado sobretudo pela origem (descendência). Durante o período do racismo de estado operou a “one drop rule” – regra de uma gota de sangue – indicando que uma pessoa (norte-americana) pertencia à raça negra se tivesse ascendência negra, mesmo minoritária e não apresentasse aparência física. O conceito de racismo de “marca” foi concebido por Oracy Nogueira, para diferenciar a incidência do Brasil e dos Estados Unidos:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

O denominado “racismo à brasileira” caracteriza-se por constantes ambiguidades, afirmando-se e negando-se continuamente. Muitos(as) brasileiros(as) têm “preconceito de ter preconceito”, criticando o racismo, mas, ao mesmo tempo, afirmando-o de formas veladas ou implícitas, em especial pela naturalização da hegemonia branca. Muitas vezes, pelo carácter ambíguo, torna-se difícil detectar, denunciar e por vezes até se indignar contra o racismo.

Formas explícitas e implícitas de hierarquização racial foram identificadas por variadas pesquisas como bastante operantes no cotidiano e nas escolas brasileiras (CAVALLEIRO, 2005; FAZZI, 2006; PINHO, 2007). Uma dessas expressões do racismo está nos materiais e livros didáticos que mantêm formas diversas de hierarquia racial (COSTA, 2007; SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009).

Apesar da hegemonia do mito da democracia racial, na maior parte do século XX, os movimentos sociais negros sempre mantiveram uma posição de denúncia do racismo e das diversas formas de discriminação e hierarquia na sociedade brasileira e na escola.

O racismo é definido como um comportamento, uma ação, que é resultada da aversão, algumas vezes ódio, para com as pessoas que tem uma

pertença racial. Resulta da crença da existência de raças ou tipos humanos superiores e inferiores. No Brasil, relaciona-se com a classificação em grupos de cores, nos quais é possível observar distinções, por meio de traços como cor da pele, tipo de cabelo, forma dos olhos, entre outras (MUNANGA e GOMES, 2006).

A prática do racismo é histórica e foi construída socialmente nas inter-relações e pelas relações de poder que se fizeram presentes nos diferentes modelos sociais organizados historicamente. O Brasil é um país historicamente formado por uma diversidade de raças, que podem agregar – entre outros – diferentes crenças e costumes. Entretanto, o racismo faz-se presente, em suas variadas formas de expressão. Em certas ocasiões, ganha requintes de crueldade, como no caso relatado por Cavalleiro (2005), ao entrevistar uma professora de Educação Infantil. A entrevistada associou o preconceito racial ao mau cheiro das pessoas negras. Segundo o discurso da professora, tal “problema” poderia ser melhorado pelo desenvolvimento da cosmética. A professora não levou em consideração que estava sendo entrevistada por uma pesquisadora negra e que, com sua fala, estava reforçando a imagem do(a) negro(a) ligado(a) à sujeira e à falta de higiene: “O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização” (MOORE, 2007).

O país possui baixo índice de desenvolvimento social, econômico e político e com graves problemas nas questões relacionadas à saúde, habitação, saneamento e educação. A população pobre é a que mais sofre as consequências dessa realidade. As condições sociais da população que, em número significativo, por determinações históricas, se constitui principalmente por indivíduos negros(as), têm contribuído para a atual precariedade do processo de escolaridade, traduzidas pelo baixo nível de formação oferecida, pelas más condições de estrutura e organização e em diversas formas de discriminação dentro e fora da escola.

Do Norte ao Sul, no México, na Venezuela, na Colômbia, no Peru e, especialmente, no Caribe e no Brasil, as pessoas de origem africana foram sistematicamente inferiorizadas em todos os domínios da sociedade. Preconceitos contra os negros aliados a uma vasta rede de práticas discriminatórias reproduziram, por conseguinte, a

pobreza, o baixo *status* e outras formas de desigualdade social no que concerne ao branco dominante e às elites mestiças (VAN DIJK, 2008, p. 13).

No ensino brasileiro, uma série de pesquisas apontam que o racismo influencia o desempenho escolar (CAVALLEIRO, 2005; SILVA, 2008). Na infância, tais práticas podem deixar sequelas por vezes difíceis de serem sanadas. A delicadeza da temática e sua gravidade tornam tensa a discussão a respeito do assunto. As relações estabelecidas no âmbito escolar, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, não deixam dúvidas de sua complexidade, em se tratando da temática racial. As relações raciais na escola são, via de regra, movidas por uma invisibilidade por parte da maioria dos(as) professores(as) e da comunidade escolar:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32).

Estudos demonstram que, mesmo em famílias em que os irmãos são fenotipicamente diferentes, o(a) aluno(a) com características visíveis da raça negra, tendencialmente apresenta pior rendimento escolar do que o do irmão branco. Irmãos que apresentam diferentes fenótipos – brancos, pretos ou pardos – ao terem o desempenho educacional comparado, apresentaram resultados distintos. Verificou-se que os irmãos considerados brancos tiveram melhor desempenho, mostrando rendimento adequado com relação à idade e série correspondentes, conforme dados do Censo de 1991. O mesmo ocorre, com pouca diferença, entre irmãs brancas e negras (TELLES, 2003). Tendo em vista que pertencem à mesma família e tiveram a mesma criação, a explicação se desloca para o racismo sofrido no ambiente escolar.

Ao se pesquisar relações étnico-raciais, uma pergunta sempre aparece: “Quando a criança negra percebe ou vivencia o racismo?”. W. E. B. Du Bois (líder político negro norte-americano, das primeiras décadas do século XX) relata sua experiência vivida na escola, ao participar de uma brincadeira com

colegas de classe. Muitas crianças, de maneira semelhante, vivenciam essa experiência no ambiente escolar e descobrem que, devido à cor da sua pele, são tratadas de maneiras diferentes:

Em uma pequenina escola de madeira, os meninos e as meninas, não sei por quê, tiveram a idéia de comprar – a dez centavos o pacote – deslumbrantes cartões de visita para trocá-los entre si. A troca foi alegre até que uma menina alta, recém-chegada, recusou meu cartão. Recusou-o peremptoriamente, com um olhar. Então me ocorreu, com uma certa urgência, que eu era diferente dos outros; ou talvez semelhante no coração, na vida e nos anseios, mas isolado do mundo deles por um imenso véu (DU BOIS, 1999, p. 53).

No Brasil, os relatos de situações de discriminação e desvalorização pelo pertencimento racial e a descoberta de si mesmo como “negro”, semelhantes a essa, são absolutamente comuns. É possível identificá-los em textos de ativistas e pesquisadores(as), em relatos de pessoas diversas, nos grupos que discutem relações raciais e nas falas de professores e professoras que participam dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Ao vivenciar a discriminação no ambiente escolar, as crianças não conseguem elaborar logicamente e psicologicamente a razão desse comportamento por parte de outras pessoas – incluindo outras crianças – funcionários(as), professores(as) e diretores(as). A rejeição e não aceitação de sua pertença racial, por vezes torna o cotidiano escolar hostil. Alguns autores (CAVALLEIRO, 2005) ressaltam que a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as) constituem um diferencial no desempenho e aprendizagem desses(as).

A auto-estima reflete, portanto, a consciência do sujeito sobre sua própria identidade. No caso de muitos negros e negras que se encontram em constante conflito com a auto-imagem, oscilando entre o ser real estigmatizado (negro) e o socialmente valorizado (branco), as representações sobre si e seu grupo étnico-racial tendem a ser inferiorizantes, o que se reflete em uma auto-estima também negativizada (SOUZA, 2005, p. 117).

Gomes (2008) afirma que “na sociedade brasileira o racismo é estrutural e estruturante”. Possivelmente durante os anos iniciais escolares, essa estrutura se consolida, através da reprodução, manutenção e fortalecimento de relações raciais hierarquizadas, nas quais pessoas brancas são consideradas

superiores e pessoas negras, inferiores. Na adolescência e na fase adulta, geralmente o racismo aparece de forma mais cruel e o entendimento sobre sua existência fica mais difícil. Sendo essa a realidade vivida no Brasil, onde espaços educacionais, sociais e políticos são definidos considerando-se como o racismo opera na constituição da sociedade brasileira, políticas públicas reparatórias são um direito conquistado pela população negra, para entre outros avanços, combater o racismo, sobretudo no ambiente escolar.

Na próxima parte deste trabalho, será discutida, em pormenor, a alteração do artigo 26-A da LDB pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que integram esse rol de proposições de políticas reparatórias.

Em uma reunião para discutir a temática étnico-racial, cinco pesquisadores negros relatavam suas angústias e conquistas, quando surgiu o questionamento por parte de uma das presentes: “Já que retiraram a força dos nossos antepassados do continente africano pela escravização, por que não vieram depois nos buscar?”. Esse questionamento é um devaneio, tendo em vista a impossibilidade dessa busca acontecer. O desejo real é que a escravização jamais tivesse ocorrido, em lugar nenhum do mundo. Hintzen (2009) comenta esse sentimento:

Imaginação diaspórica é organizada materialmente em torno da, em resposta a, e participa na política cultural de exclusão. Isso fortalece a necessidade de uma considerável modificação na análise da diáspora, porque a identidade diaspórica está organizada em torno de noções de origem e esperanças de retorno, de idéias de deslocamento e desenraizamento, que se tornam sentimentos dominantes. (...) Para a maioria que participa do imaginário diaspórico, a possibilidade de retorno está distante, impedida (HINTZEN, 2009, p. 55).

Esse sentimento é partilhado por descendentes de negros(as) africanos(as) que tiveram seus antepassados escravizados. Remete a experiências de negros(as) africanos(as) – escravizados(as) no Brasil – que voltaram para a África e sentiram falta do Brasil, desenvolvendo um sentimento de não lugar, ou seja, os negros da diáspora e seus descendentes têm, por vezes consciente ou inconscientemente, a sensação de não pertencimento a um lugar só, específico. Como ressalta Hall (2003), ao falar da experiência diaspórica caribenha:

Os entrevistados de Mary Chamberlain também falam eloquentemente da dificuldade sentida por muitos dos que retornam em se religar a suas sociedades de origem. Muitos sentem falta dos ritmos de vida cosmopolita com os quais tinham se aclimatado. Muitos sentem que a “terra” tornou-se irreconhecível. Em contrapartida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas experiências diaspóricas. Sentem-se felizes por estar em casa. Mas a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente (HALL, 2003, p. 27).

A temática relação étnica e racial tem cada vez mais ocupado espaço e importância nos fóruns políticos e educacionais. Essas e outras questões relacionadas à educação e às políticas educacionais são tratadas nos eventos científicos da área de educação, nos debates e discussões nas secretarias de estado, nos núcleos de educação, associações, entre outros órgãos institucionais. Por outro lado, o processo de incorporação da necessidade de combate às desigualdades étnico-raciais nas políticas públicas e nas políticas educacionais parece estar ainda bastante inicial. Souza (2011) afirma que:

Ainda que existam pobres de diferentes cores, etnias ou raças ou ainda negros e negras com maior renda, os motivos da existência da pobreza não são os mesmos para os diferentes grupos. Para o segmento negro, assevera ele, a principal causa da pobreza é a persistência do racismo, do preconceito e da discriminação racial, que não contribuem para que pessoas negras de maior poder aquisitivo ou nível mais elevado de escolarização tenham acesso a esferas de prestígio, como a universidade (SOUZA, 2011, p. 48).

O acesso e permanência dos alunos das classes baixas na escola, ainda que tenha alcançado melhores índices, está longe de se configurar como satisfatório para o desenvolvimento social e humano do país. Se tomarmos como referência de análise dessa realidade a questão racial, ainda que o Brasil seja composto por aproximadamente 50% da população de negros, os índices educacionais mostram que uma pequena parte desse grupo chega ao Ensino Médio e um número menor ainda à educação superior, bem como a outros níveis acadêmicos.

A tabela 1 (que reproduzimos de estudo do IPEA) apresenta a previsão de escolarização adequada de acordo com a data de nascimento. A geração nascida entre 1987-1988, em 1998 deveria estar cursando a 4ª série do ensino fundamental. A tabela expressa uma defasagem entre os(as) alunos(as)

negros(as) e brancos(as) entre 10 e 11 anos: 37% das crianças brancas freqüentam a série adequada e menos de 26% de crianças negras freqüentam a série adequada. Em 2002 apenas 1 de cada 5 jovens negros que nasceram entre 1987-1988 chegou a 8ª série na idade certa. Os estudantes brancos também apresentam uma defasagem, ficando em melhores condições do que os negros. No ano de 1988, dos jovens negros com idade entre 14 e 15 anos, 7% estavam na 4ª série do ensino fundamental, contra 3% dos brancos; 12% na 5ª série, contra 5% dos brancos; 14% na 6ª série, contra 8% dos brancos.

		1998	2002	2005	2007
		Com 10 e 11 anos	Com 14 e 15 anos	Com 17 e 18 anos	Com 19 e 20 anos
4ª série do ensino fundamental regular	Branca	37,42	2,93	0,42	0,17
	Homem	36,85	3,45	0,52	0,19
	Mulher	38,02	2,42	0,32	0,14
	Negra	25,94	6,96	1,43	0,35
	Homem	23,93	8,3	1,77	0,42
	Mulher	28,09	5,55	1,06	0,28
8ª série do ensino fundamental regular	Branca	–	32,84	4,1	0,85
	Homem	–	30,24	4,52	1,12
	Mulher	–	35,37	3,66	0,6
	Negra	–	20,8	7,49	1,91
	Homem	–	18,26	7,88	2,03
	Mulher	–	23,44	7,07	1,78
3ª série do ensino médio regular	Branca	–	0,29	24,64	5,43
	Homem	–	0,32	22,63	5,73
	Mulher	–	0,26	26,7	5,13
	Negra	–	0,19	14,96	7,55
	Homem	–	0,18	12,74	7,38
	Mulher	–	0,2	17,34	7,73
Superior	Branca	–	–	7,12	22,43
	Homem	–	–	5,98	18,37
	Mulher	–	–	8,28	26,32
	Negra	–	–	1,75	7,02
	Homem	–	–	1,4	5,7
	Mulher	–	–	2,12	8,43

Tabela 1 – Geração nascida em 1987-1988 que estuda, por raça/cor e gênero, segundo nível/série, em 1998, 2002, 2005 e 2007.

FONTE: IPEA, 2009, p. 71

Dos alunos negros nascidos entre 1987 e 1988 apenas 15% concluíram o ensino médio, contra 25% dos alunos brancos. Esta situação se agrava, no que se refere ao ensino superior, pois dos alunos brancos que concluíram o ensino médio quase todos estavam no ensino superior, ao passo que somente

a metade dos alunos negros que concluíram o ensino médio estavam no ensino superior, conforme os dados na tabela 1 (SILVA et.al. 2009).

Institutos oficiais como IPEA e IBGE passaram, ao longo de décadas de protestos e manifestações de movimentos sociais, a tratar das desigualdades raciais de forma sistemáticas em seus estudos e têm gerados análises importantes para a compreensão de como as desigualdades raciais são profundas na realidade brasileiras e difíceis de combater.

Do ponto de vista dos movimentos negros brasileiros, a promoção da igualdade étnico-racial passa pelo tratamento do racismo de forma aberta e constante e por mudanças curriculares que deixem de desvalorizar o legado africano (e indígena) e, ao contrário, passe a valorizá-lo.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS PROPOSIÇÕES DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

Na luta por conquistas relacionadas às questões raciais, entre elas a luta contra o racismo e a discriminação racial, a literatura (MUNANGA e GOMES, 2006) aponta a importância que os movimentos negros tiveram e têm nas mais diversas reivindicações e avanços.

A inserção do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira é uma antiga reivindicação dos movimentos negros:

O movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência (ROCHA, p. 53, 2006).

Ao contrário do que insistem alguns autores e o senso comum, afirmando a suposta “indolência” do(a) negro(a) e sua passividade ao aceitar serem escravizados(as) sem resistência, fatos diversos demonstram outra realidade. As formas de resistir se fizeram presentes desde o período escravista, por variadas formas, entre as quais, a organização dos quilombos. Essa organização já era politicamente refinada, com funções estabelecidas e

regras construídas coletivamente, objetivando uma sociedade em que os(as) negros(as) pudessem viver em liberdade.

O quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência, resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra o sistema (MUNANGA e GOMES 2006, p. 72).

No Paraná, apesar da pouca divulgação, existem comunidades remanescentes de quilombos e comunidades negras tradicionais, identificadas pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, em sua maioria, localizadas nos Campos Gerais, em Curiúva, Castro, Guarapuava, Lapa, Ponta Grossa, Campo Largo (CRUZ, 2006). Essa forma de organização política e revolucionária dimensiona como foi intensa a luta dos(as) negros(as) por liberdade e igualdade no período da escravidão. A resignação e aceitação passiva do processo de escravização são contestadas por fatos históricos. Nascimento afirma que:

A longa duração de Palmares testemunha a seu favor e a dos seus líderes, o último deles tendo sido Zumbi, representa a primeira e heróica manifestação de amor à liberdade em terras do Brasil. Mas, conforme já foi consignado por estudiosos da nossa realidade, Palmares significa principalmente o grito desesperado dos africanos contra a desintegração da sua cultura nas estranhas terras do Novo Mundo (NASCIMENTO, 2002, p. 11).

O mapa a seguir (autoria do ITCG - Instituto de Terra e Geociência) traz a planilha das comunidades negras tradicionais, comunidades remanescentes de quilombos e indicativos de comunidades ainda a visitar, mapeadas pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, no Paraná. Cinquenta e uma foram visitadas, das quais trinta e seis obtiveram certificado de autorreconhecimento emitido pela Fundação Cultural Palmares:

Com o levantamento efetuado desde 2005, pelo Grupo de Trabalho Clóvis Moura, as comunidades se tornam conhecidas “oficialmente” (...). Por solicitação de algumas pessoas, o INCRA deu início a onze Relatórios Técnicos Antropológicos para promover a sua regularização fundiária. Os agentes sociais, anteriormente apontados como “posseiros” ou “sem terras”, agora se atribuem a denominação

de “comunidades quilombolas”, e é dessa forma que buscam vários direitos, entre eles a retomada dos territórios tradicionalmente ocupados (Relatório 2005/2010, p. 39).

Apesar da publicização desse relatório, o impacto no conhecimento ministrado nas escolas é restrito. Nota-se, por exemplo, que esse conteúdo não está contemplado nos planos de trabalho docente das escolas. As proposições dos movimentos negros são que tais conhecimentos façam parte dos conteúdos escolares, por exemplo, deixando de privar crianças e adolescentes da possibilidade de saber que a população negra tem participação importante na história da constituição do Estado do Paraná.



FIGURA 2 – MAPA DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO PARANÁ
FONTE: Relatório Quilombos do Paraná 2005-2010.

Ao contrário da ideia de que a ocupação do Paraná seja predominantemente branca, tendo a população negra como minoria, a presença e a resistência dessa população mostram-se significativas desde a emancipação da antiga comarca de São Paulo, em 1853.

Os movimentos sociais negros têm sido muito atuantes no cenário brasileiro. Ao longo da história, vem travando lutas em busca de uma sociedade onde os(as) negros(as) tenham seus direitos garantidos. Para tanto,

o conhecimento sobre a temática racial e a capacidade de se colocar no lugar do outro, tem ocupado papel importante. De forma bastante limitada, como exemplos, destacamos algumas organizações do Movimento Negro Brasileiro: a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

A Frente Negra Brasileira, fundada em 16 de setembro de 1931, era uma organização complexa, dirigida por um conselho, composto por vinte membros. Tinham uma filosofia educacional, defendendo que o(a) negro(a) venceria ao conquistar os vários níveis da ciência. Um dos participantes foi o militante negro, dramaturgo, ator e ex-senador da República, Abdias do Nascimento (MUNANGA, 2006).

Em 1944, no Rio de Janeiro, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) com os seguintes objetivos: resgatar os valores da cultura africana; tirar dos palcos brasileiros atores e atrizes brancos(as) pintados(as) de negro; impedir o uso de atores e atrizes negros(as) para papéis estereotipados e grotescos (NASCIMENTO, 2002). A preocupação com a formação educacional e política transcendia a formação de atores e atrizes, sendo organizados cursos de alfabetização, de ensino técnico-profissionalizante e de direitos trabalhistas. As reivindicações passavam pelo reconhecimento do valor e legado dos(as) negros(as) ao Brasil (vinculadas às propostas de mudanças no tratamento curricular de conteúdo) e no estabelecimento de vagas para negros(as) nas escolas técnicas e universidades.

Na década de 1970, durante um ato público de protesto realizado nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, realizado por várias entidades, contra discriminações e morte de negros(as), foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU). Torna-se reconhecido e se espalha pelo território nacional, em particular em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo (MUNANGA, 2006). Nas proposições educacionais do MNU estão presentes as demandas de formação de identidade valorizada do(a) negro(a), passando pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras.

As mobilizações pelas mudanças na educação mantiveram-se presentes ao longo das décadas, sempre com demandas sobre mudanças no tratamento dos conteúdos escolares: o tratamento ao racismo de forma aberta e “às

escuras²”, ao mesmo tempo em que reivindicando a valorização da população negra e de seu legado, ensinando História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mudanças no tratamento dos conteúdos escolares.

Em 1983, o então Deputado Federal Abdias do Nascimento apresentou projeto de lei no qual definia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino brasileiro. Na Assembleia Nacional Constituinte, as demandas dos movimentos negros mantinham essas proposições, que não foram incorporadas. Na comemoração do centenário da abolição da escravidão, em 1988, tais propostas tomaram lugar em diversos seminários, encontros, oficinas. Em 1995, essas reivindicações foram apresentadas pela “Marcha Zumbi dos Palmares – pela vida e contra todas as formas de discriminação” à Presidência da República. Mais uma vez, os gestores não cumpriram com as medidas acordadas. Na discussão da LDB, as proposições mantiveram-se, mas no texto aprovado, a redação ficou como apontamos na introdução, tocando a temática de forma bastante superficial. Nos eventos preparatórios para a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001, o tema ganhou novo fôlego.

No dia 9 de setembro de 2003, foi sancionada a lei nº 10.639, que modifica o artigo 26 da LDB (DIAS, 2005). Essa legislação veio ao encontro dos anseios do Movimento Negro, tornando obrigatório o ensino dessa temática, com o objetivo de ressignificar a história do negro no Brasil, estratégia para mudança do autoconceito e crítica ao eurocentrismo. Segue o que reza a Lei:

Art. 1º – A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

²Proposição de que metáforas que hierarquização a brancos e negros sejam modificadas ou, nesse caso, invertidas, foram realizadas por movimentos de escritores(as) negros(as) brasileiros(as), conforme Souza (2005).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

Alguns fatores contribuíram para a mudança no marco legal. A referida “Marcha Zumbi dos Palmares”, em 1995, teve como resultado a afirmação da Presidência da República de que o Brasil é um país racista, fato que deu início às políticas de combate ao racismo. A movimentação social resultante da Conferência de Durban provavelmente influenciou as candidaturas. O Presidente, que iniciava seu mandato em 2003, aprovou a mudança no artigo da LDB, uma de suas primeiras medidas no governo. Interpretamos tais acontecimentos como uma “janela política”, conforme Muller & Surel (2002).

Ao ser sancionada, a lei viabilizou a discussão, propondo uma educação antirracista. As proposições são de práticas que repudiam o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas, visando contribuir na melhoria do ensino e da aprendizagem e na manutenção dos(as) alunos(as) negros(as) nas escolas, com voz e participação ativa nesse processo:

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo anti-racista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p. 166).

As proposições de mudanças curriculares, portanto, encontram ancoradouro na produção científica tanto brasileira quanto internacional. No entanto, a repercussão de tais proposições nas escolas parece bastante limitada. Promover uma educação antirracista exigiria um amplo processo de estudos para conhecer o continente africano, demonstrando as contribuições advindas de tal. Por exemplo, em certas ocasiões, alguns professores lançam mão de imagens apelativas, encontradas em abundância na *internet*, para sensibilizarem os alunos em relação à pobreza – caracterizada pela falta de

saneamento básico, de comida e de oportunidades – utilizando-se de imagens de crianças negras em condição de penúria. De outro lado, mostram crianças brancas com toda a sorte de privilégios.

Quando se depara com essa situação, a criança negra, via de regra, se sente diminuída ou humilhada e tende a se identificar com a impossibilidade de conseguir se posicionar como capaz. Na África e no Brasil, existem crianças negras vivendo em condições adequadas. Ao ter conhecimento que o continente africano não se reduz a imagem transmitidas pelos filmes de Tarzan, nas cenas de extrema pobreza da Etiópia e nos conflitos étnicos, crianças e adolescentes, negros(as) e não negros(as), tem a possibilidade de ser apresentados(as) a um continente que enfrenta dificuldades mas também com inúmeras riquezas. O desenvolvimento do Continente Africano pode ser constatado através de cidades altamente industrializadas e usufruindo de excelentes condições tecnológicas, que ao serem mostradas podem alimentar o imaginário infantil com ilustrações positivas da população e dos países africanos. A estrutura de apresentação de forma hierarquizada de europeus de um lado, e África e africanidades de outro, atua de forma a racializar os(as) negros(as) e pode influenciar para que o racismo se manifeste em especial na adolescência e na fase adulta. Appiah (1997) critica o fato de uma parcela da humanidade racializar membros da mesma espécie pela cor da pele e pelas características físicas:

A primeira doutrina é a visão – que chamarei de racismo – de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racismo que as características hereditárias essenciais das “Raças do Homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto – com base nas quais formulamos nossas classificações informais (APPIAH, 1997, p. 33).

A nova redação da LDB, dada pela Lei 10.639/03, foi acompanhada da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer 03/2004 e da Resolução 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana. Posteriormente, o artigo 26-A foi novamente modificado pela Lei 11.645/08, que manteve a mesma redação no que se refere ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e acrescentou a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Indígenas.

No período entre o ano de 2003 e o presente momento, as movimentações sociais foram constantes. Pode-se interpretar que as modificações na legislação foram o ponto de partida de movimentações sociais mais intensas, mesmo com a posição muitas vezes refratária de redes de ensino e de escola.

No Paraná, em 2007, representantes do Coletivo da Igualdade Racial e da Associação Cultural da Negritude e Ação Popular (ACNAP) denunciaram junto ao Ministério Público, em Londrina, e anexaram a carta do Professor Edmundo Silva Novais (ativista do Coletivo Negro da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) que pedia a retirada do livro didático da 3ª série, “Coleção conversando sobre História”, da Editora Positivo, do autor Francisco Coelho Sampaio, que trazia ilustrações racistas.

Segundo o professor, o livro descumpria a lei e negligenciava a história dos povos negros na História do Brasil. Relatou também o exagero de imagens em que pessoas negras aparecem em condições de humilhação e sofrimento. Totalizou-se vinte e cinco imagens, dentre as quais, dez mostram pessoas negras apanhando e sendo humilhadas por pessoas brancas. A que chama mais atenção são crianças negras sofrendo e acorrentadas pelo pescoço. O termo “escravo” aparece setenta e três vezes, intercalando os termos “negros” e “africanos”, podendo fazer as crianças acreditarem que são sinônimos.

Em 12 de dezembro de 2007, as referidas entidades obtiveram parecer favorável do Ministério Público à mudança de conteúdo negativo sobre a participação do povo negro na História do Brasil. A atuação do Coletivo Negro da APP-Sindicato e do Movimento Negro (ACNAP) aponta que o papel que os movimentos sociais vêm desempenhando na crítica a práticas racistas, realizadas por materiais didáticos, têm sido significativa e, em alguns casos, atingindo resultados e repercussão das demandas. Além disso, pode servir de alerta para a conscientização dos(as) professores(as), no que diz respeito à análise do conteúdo teórico e das ilustrações presentes nos livros e materiais

didáticos, a fim de que se mantenham atentos e denunciem qualquer tipo de manifestação racista.

Além da crítica às formas de discriminação ainda presentes, as reivindicações também têm um caráter afirmativo, de buscar a valorização da população negra, trazendo para primeiro plano os fatos históricos que são relevantes a ela. O Parecer nº 03/04 do Conselho Nacional de Educação, prevê o ensino da História Afro-brasileira e da África, de forma positiva, buscando não enfatizar as questões relacionadas aos aspectos negativos. Essa indicação se deve principalmente ao fato do(a) aluno(a) negro(a) necessitar, desde a infância, formar sua identidade, segundo parâmetros de valorização, ao invés da corrente discriminação implícita de um currículo eurocêntrico e colonialista. Trata-se de um processo contínuo, construído pelos indivíduos em diversos espaços – institucionais ou não – pelos quais circulam essa identidade negra, que também é construída na escola, durante a trajetória desses sujeitos. A escola teria a responsabilidade social e educacional de compreender sua complexidade, respeitando-a, bem como as outras identidades construídas pelos sujeitos no âmbito escolar, lidando de maneira positiva com ela (GOMES, 2005).

Ao participar de congressos e das reuniões anuais da Associação de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação (ANPED) – 2007, 2008, 2009, 2010 – foi possível perceber que as ações e discussões com relação à promoção de uma educação antirracista, apresenta maior movimentação se comparada a outros estados. Em relação ao processo de mudanças requeridas pelos movimentos sociais e pela legislação, alguns espaços institucionais de implementação das normativas passaram a existir.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) realizou algumas ações para o cumprimento do artigo 26-A da LDB: 2003 – Seminário Estadual de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; criação de grupo de trabalho em parceria com a APP–Sindicato, para acompanhar a implementação da lei; 2004 – I Simpósio Estadual de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; I Encontro de Negros e Negras do Paraná; elaboração dos Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-brasileira e Africana; 2005 – I Simpósio Estadual da Diversidade Cultural; II – Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná; produção e encaminhamento dos Cadernos Temáticos:

História e Cultura Afro-brasileira e Africana (6 mil volumes); compras de livros para biblioteca do professor; 2006 – III Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná; capacitação, via pós-graduação, dos membros da comissão (10 vagas) – curso ofertado pela IPAD/UTP; 2007 – criação do Departamento da Diversidade, da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos e da Equipe de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; IV Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná; 2008 – III Simpósio de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; V – Encontro de Educadores Negros e Negras do Paraná; participação nos Diálogos Regionais Sul sobre a implementação da Lei nº 10.639/03; 2009 – criação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREA); em 2010, foi realizado o VII Encontro de Educadores Negros e Negras; em 2011, o NEREA passou a ser uma coordenação denominada Coordenação de Educação das Relações da Diversidade (CERDE).

Muitas das ações estruturadas no interior da Secretaria Estadual de Educação foram articuladas com movimentos sociais negros e as próprias equipes de trabalho foram e são formadas por professores(as) ativistas. Vinculado a tais ações, o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná é considerado referência Nacional no que se refere a sua permanência e capacidade de atuação. Em julho de 2011, foi realizado o VIII Encontro do Fórum em Pinhais com o tema: “Cosmovisão Africana e Indígena”. O Fórum é composto por várias entidades dos movimentos sociais negros e de ativistas, tendo representações da própria SEED e de universidades. Em anos anteriores, foram realizados outros sete encontros em cidades paranaenses, com o objetivo de promover a implementação da educação para as relações étnico-raciais, através da formação de professores e professoras. Nesses encontros, são promovidos mini-cursos e palestras sobre a temática étnico-racial.

Uma questão relevante para este trabalho é o quanto essa movimentação social significativa e os movimentos negros atuantes se relacionam com as políticas educacionais. Para além da organização de espaços específicos de discussão de formação continuada, em que medida as propostas passam a tomar parte nas políticas educacionais implementadas no Paraná. Na parte seguinte, serão analisados os aspectos das definições das

políticas de produção do Livro Didático – Folhas, sua articulação com as políticas de promoção de igualdade racial da SEED e seu diálogo com os movimentos sociais negros.

3. POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ – LIVRO DIDÁTICO – FOLHAS

Neste capítulo trataremos da execução de uma política de produção e distribuição de livros didáticos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Definir o livro didático é tarefa complexa:

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, “o livro didático” é designado de inúmeras maneiras e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Quando se pensa em livro didático, vêm à mente os livros que são comprados pelas mães e pelos pais das escolas particulares ou os recebidos pelos(as) alunos(as) de escolas públicas, no início do ano letivo. Os professores(as) têm uma relação complicada com esses livros, pois por vezes recebem inúmeras coleções das editoras, que ficam nas prateleiras da escola ou nas estantes de suas casas, sem uso efetivo, às vezes servindo para consulta:

A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com sorte, poderá ser reutilizado por um usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação (BATISTA, 1999, p. 534).

Segundo Hutner (2008), o programa do Livro Didático Público executado na gestão 2003-2006 se relaciona por um lado com o processo de formação continuada de professores, por outro com a distribuição de livros para o Ensino Médio e com o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Livro de Ensino Médio (PNLEM).

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é um programa brasileiro de distribuição de livros, destinado às escolas públicas, que atinge todo o território nacional:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução (ver Histórico). O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil (FNDE) (BRASIL, 2004).

Essa distribuição é gratuita e os professores de 1ª a 8ª série e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio (menos para as disciplinas de Inglês, Sociologia e Filosofia) têm o direito de apresentar três opções para receberem os livros na escola, ou seja, escolhem os livros que julgam ser os melhores. Muitas vezes essas escolhas são respeitadas, mas em outras recebem coleções não sugeridas:

A presença dos livros didáticos nas escolas brasileiras, diferentemente do que acontece em outros países, deve ser examinada como resultado de uma política pública cujo objetivo é a universalização da distinção de livros escolares para os alunos de escolas públicas do ensino de 1ª a 8ª série, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve início na década de 1980 e se mantém até hoje com essa denominação. Na década de 1990, especialmente a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os livros passaram a ser avaliados dentro de um programa – sem equivalente em outros países – que define critérios aos quais as Editoras devem atender para incluir seus títulos nos Guias de orientação de escolha pelos seus professores (GARCIA e SILVA, 2009, p. 02).

No ano de 2004, teve início o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) pela Resolução nº 38 de 15/10/2003 do FNDE. Os(as) alunos(as) do Ensino Médio, da rede pública brasileira, passaram a receber os livros das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com prioridade para as regiões Norte e Nordeste.

Consta no artigo 2º da Resolução nº 38/2003 do FNDE que compõe o Programa Nacional para o Ensino Médio:

A execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio-PNLEM no seu Projeto-Piloto (2005-2007) obedecerá aos seguintes critérios: I – o

atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, matriculados em escolas públicas, onde será implantada a escola básica ideal, além dessas, naquelas localizadas nas regiões norte e nordeste, prioritariamente. II – as escolas que integram os sistemas de educação estadual e municipal mencionadas no inciso I deverão estar cadastradas no Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL/FNDE, 2003).

Hutner (2008) descreveu o processo de formulação do projeto do Livro Didático Público como paralelo à implementação pelo MEC do PNLEM. Segundo a autora, em 2003, a SEED recebeu informações que muitas escolas da rede estadual solicitavam ou mesmo exigiam que os(as) alunos(as) de Ensino Médio comprassem livros didáticos ou apostilas. Além da preocupação com a qualidade dos livros e em especial de apostilas, a medida adotada pelas escolas contrariava a legislação sobre gratuidade do ensino público.

Como a proibição de compra não era suficiente, o Departamento de Ensino Médio (DEM) resolveu realizar compra de livros para distribuição às escolas. Nesse momento já haviam sido divulgadas as avaliações do PNLEM e o DEM encaminhou pedido de proposta de venda de livros a editoras que tinham livros aprovados pelo programa do MEC (HUTNER, 2008). A resposta veio pela Associação dos Editores de Livros (ABRELIVROS), informando que seus associados não apresentariam proposta de venda à SEED. Esta abriu processo licitatório e convidou as editoras que tinham livros aprovados pelo PNLEM a participarem.

Diante do exposto, a SEED encaminhou ao presidente da ABRELIVROS o ofício nº 94/05 – DG/SEED informando que, devido à falta de propostas de venda apresentadas por parte das editoras, estava iniciando os procedimentos referentes a um processo licitatório, através da modalidade de pregão eletrônico, convidando todas as suas associadas que tivessem livros didáticos do ensino médio aprovados no PNLEM a participarem do processo de aquisição dos livros de língua portuguesa para os alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio e matemática para os alunos da 1ª série do ensino médio (HUNTER, 2008, p. 45).

Foram então comprados e distribuídos 450 mil livros de Língua Portuguesa e 450 mil livros de Matemática para as três séries do Ensino Médio.

Como o processo de aquisição dos livros através do pregão eletrônico foi dificultado pelas editoras, a iniciativa de transformar os Folhas no Livro Didático Público, teve como um dos objetivos sanar esta lacuna, no que tange à falta de livros para o Ensino Médio com distribuição gratuita.

Uma das ações desenvolvidas pela SEED, que refuta a idéia do fim da teoria, é o Projeto Folhas que, na sua gênese, em 2003/2004, já pretendia incentivar os professores à pesquisa e produção. Desta forma, o Projeto Folhas buscava oportunizar aos professores, que trazem a experiência de sala de aula, a pesquisa, o aprimoramento dos seus conhecimentos e a produção, de forma colaborativa, de textos didáticos apropriados para os alunos do Ensino Médio embasados nas Diretrizes Curriculares Estaduais (HUTNER, 2008, p. 49).

O formato Folhas foi elaborado inicialmente como produções de professores(as) sobre temas específicos que pudessem circular entre outros(as) professores(as) e posteriormente foram utilizados para estruturar os capítulos do Livro Didático Público. A SEED implementou o programa do Livro Didático Público - Folhas como:

Um projeto de Formação Continuada que oportuniza ao profissional da educação, reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia sua prática docente. O projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, instituído pelo Programa de Desenvolvimento Educacional. O Folhas, nesta dimensão formativa, é a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente (Site diaadiaeducacao.pr.gov.br).

No processo de elaboração do primeiro – Folhas, lançado em 2003/2004, os professores do Estado do Paraná participaram de uma produção colaborativa desenvolvendo um trabalho científico referente à sua área de estudo, com um tema por eles escolhido. Inicialmente direcionados para os alunos do Ensino Médio, com problematizações e sugestões de exercício e pesquisa, os textos foram submetidos a uma comissão de avaliação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) para validá-los e sugerir alterações quando necessário. Essa produção correspondeu para os professores(as)/autores(as) a uma pontuação para progressão na carreira, podendo também fazer parte do Livro Didático Público que é distribuído gratuitamente para os alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado do Paraná. O Livro Didático Público é considerado pelos seus idealizadores como:

É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as disciplinas escolares. O conjunto

desses elementos que constituem o processo de escrita deste livro denomina cada um dos textos que compõem o “Folhas” (Livro Didático – Vários autores – 2006, p. 06).

Os livros foram produzidos pelo Governo do Estado do Paraná através da Secretaria Estadual de Educação, com recursos públicos. Foram editados para cada disciplina escolar que compõe a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense, conforme citado na introdução: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, História, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, Matemática, Química e Sociologia. Os livros foram produzidos com o intuito de serem utilizados, nas correspondentes disciplinas, nas três séries do Ensino Médio. Os textos que os compõem passaram pelo crivo do Departamento de Ensino Médio da SEED. Com a implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) em 2007, a produção do Folhas passou a contar também com a intermediação dos professores – orientadores das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para Muller & Surel (2002, p. 77), a construção das políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização. Neste caso, esse processo concreto envolve a produção de uma coleção de livros públicos, intencionalmente distribuída pela Secretaria da Educação do Paraná em setembro de 2006, um mês antes das eleições estaduais, sem que fosse necessário devolvê-la no final do ano. Os indivíduos e os grupos envolvidos pretendiam divulgar uma ação do Governo do Estado, em ano eleitoral, que demonstrava investimentos na melhoria da educação.

O Livro Didático Público – Folhas tornou-se um importante recurso midiático, para divulgar as ações políticas da gestão da SEED e do Governo estadual. Muller & Surel (2002, p. 87) afirmam que “A mídia contribui para expandir e complexificar os processos de construção social da realidade, e torna por isso mesmo ainda mais aleatória toda constituição eventual de uma matriz pragmática”.

O Livro Didático Público – Folhas não tem as mesmas características dos outros livros didáticos. Devido a isso, até sua conceituação é mais difícil,

pois ele não é distribuído e nem comercializado por editoras, não faz parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e, portanto, não está no Guia de Distribuição dos Livros e não é escolhido pelos professores.

Mas qual a real importância do livro didático? E do Livro Didático Público – Folhas? Como pedagoga ao longo de 15 anos, pude perceber inúmeras formas distintas relacionadas ao uso do livro didático. Muitos(as) professores(as) copiam o sumário e o utilizam como planejamento; alguns pulam as partes do livro que não dominam e outros(as) o usam como suporte para as suas aulas e não como guia absoluto. No caso do Livro Didático Público – Folhas, a situação é muito mais complexa, pois o fato dos professores(as) o receberem, sem tê-lo escolhido, por vezes faz com que ele seja rejeitado e pouco usado, permanecendo jogado em um canto da biblioteca ou guardado na casa dos(as) alunos(as). Esta é a situação comum que observamos na atuação como pedagoga no Ensino Médio a partir de 2006, ano em que os livros foram lançados.

O professor(a) é peça fundamental para o uso adequado do livro didático, que é muito importante como suporte para o ensino e a aprendizagem dos alunos:

No entanto, esse livro dirigido ao aluno deve ser utilizado com a mediação do professor. Em primeiro lugar, é ele, individualmente ou em grupo, quem seleciona e indica a aquisição do impresso. Em segundo lugar, é com base nesse livro – sobretudo se se trata de um manual – que organizará seu trabalho cotidiano em sala de aula: é do manual que, em grande parte, decorrerão a seleção dos conteúdos ou saberes a serem transmitidos, as atividades e formas de exercícios a serem desenvolvidas, a progressão que, à transmissão desses saberes, será atribuída (BATISTA, 1999, p. 551).

No caso do Livro Didático Público – Folhas estão envolvidas outras razões que tornam pouco frequente o seu uso. O Governo do Estado do Paraná produz esse livro com recursos próprios, sem licitação, sem envolver editoras particulares. A justificativa é que, através de sua produção, incentiva os(as) professores(as) do Estado do Paraná a se tornarem professores(as) pesquisadores(as). Os conteúdos disponibilizados nesses livros são compostos pelo interesse de pesquisa do(a) professor(a) que o produz. O programa educacional, por sua vez, expressa interesses e ideias de seus formuladores e executores.

O Livro Didático Público – Folhas, assim como o livro didático de maneira geral, têm funções e características próprias. A seguir serão listadas características que, segundo os propositores do programa, não constituem um Folhas, ou seja, para ser um Folhas, o material produzido pelo(a) professor(a) do Estado do Paraná não pode ter essas características:

Ao escrever um Folhas, é preciso estar atento para o quê não constitui um Folhas: textos acadêmicos, recortes de monografia, dissertações de mestrado ou teses de doutorado, artigos científicos, recortes da Internet, cópias de livros didáticos, projetos pedagógicos disciplinares e interdisciplinares ou textos que não contemplem as exigências deste manual ou não tenham o aluno como interlocutor (www.diadia.pr.gov.br/projetofolhas/arquivos, p. 01).

Os livros didáticos têm diversas funções, mas quatro são essenciais: *função referencial* – conjunto de conteúdos educativos, conhecimentos, técnicas ou habilidades que um determinado grupo social prioriza para que seja transmitido para as demais gerações; *função instrumental* – métodos de aprendizagem, propondo exercícios e atividades, visando favorecer a aquisição do conhecimento; *função ideológica e cultural* – símbolo de soberania nacional, com importante papel político e *função documental* – pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos que, através da mediação do(a) professor(a), pode desenvolver o espírito crítico do(a) aluno(a) (CHOPPIN, 2004).

Partindo do princípio de que o livro didático tem uma função primordial que é auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, cabe ressaltar que, ao utilizá-lo como objeto de pesquisa, analisa-se o contexto histórico, social e político em que ele foi produzido, comercializado ou distribuído:

O primeiro conjunto de condições – aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica – decorre do fato (freqüentemente esquecido) de que os impressos didáticos são uma mercadoria e que, conseqüentemente, sua produção, circulação e utilização são regidas por uma infra-estrutura organizada em torno das possibilidades materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história (BATISTA, 1999, p. 554).

Ao escrever um livro didático, o autor, por estar vivendo em um determinado momento histórico, com os problemas e os avanços do período, é

influenciado, deixando transparecer em sua obra seu entendimento sobre o mundo, pois não existe neutralidade científica:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam num outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Os(as) autores(as) do Livro Didático Público – Folhas, que são os(as) professores(as) da rede pública estadual, também sofrem influência do momento histórico, social e político em que estão vivendo. Sua produção é permeada por elementos simbólicos e ideológicos:

O último conjunto de condições em torno das quais são construídas as características dos textos e impressos didáticos agrupa fatores de natureza social e política. Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos) (BATISTA, 1999, p. 563).

A proposta de analisar em que medida o Livro Didático Público – Folhas contempla as definições legais do artigo 26-A da LDB, da Resolução 01/2004 e do Parecer 03/2004 do CNE faz parte de processos de análise comuns na pesquisa sobre livros didáticos:

Considera-se que as análises desenvolvidas segundo uma perspectiva ideológica ou sociológica quase sempre trazem resposta ou ao menos esclarecimentos às questões que a sociedade contemporânea se coloca. Se os temas abordados são múltiplos, eles revelam, em cada país, preocupações comuns e recorrentes, ou então questões relacionadas a determinados acontecimentos localizados em determinado tempo e espaço (CHOPPIN, 2004, p. 556).

O fato de nos últimos 30 anos ter aumentado a pesquisa sobre livros didáticos não facilita a definição desse objeto de pesquisa. O livro didático é um importante material didático, auxilia o(a) professor(a) na condução do complexo

processo de ensino e de aprendizagem. Para o(a) aluno(a) serve de suporte, pois pode ser consultado sempre que necessário.

Ao longo dos anos, a produção do livro didático tornou-se cada dia mais sofisticada; novos componentes foram incorporados em sua composição: livro de exercícios, CDs (*compact discs*) para serem utilizados no computador, facilitando a aprendizagem. Além de movimentar o mercado econômico através das editoras, que estabeleceram uma forte concorrência entre elas para atingir as escolas particulares e também fazer parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

O livro didático representa e expressa simbolicamente as ideias defendidas pelos seus diversos autores, nos momentos históricos em que foram escritos e publicados, tendo, assim, uma função política e social. Assim, por exemplo, ao produzir um bem simbólico como um livro, uma editora está transformando uma forma simbólica em uma mercadoria e oferecendo-a para a troca no mercado. Dependendo das vendas antecipadas do livro, o editor, geralmente, atribui certo valor econômico à forma simbólica, uma atribuição que pode, e frequentemente assim acontece, diferir da atribuição de outros, tais como os autores e os agentes. Tais conflitos de valoração econômica são rotineiramente enfrentados e resolvidos como parte das operações cotidianas das organizações da mídia (APPLE, 1995).

O Livro Didático Público – Folhas apresenta uma série de especificidades que devem ser tomadas em consideração para sua análise. Por exemplo, da maneira como vem sendo utilizado em sala, por nossa observação, esporadicamente, serve como livro de apoio. Nas disciplinas de Sociologia e Filosofia seu uso é mais frequente, por elas não fazerem parte do PNLD.

Hutner (2008), na pesquisa intitulada *Livro Didático Público: a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o Ensino Médio*, dá ênfase para a política de formação continuada para professores(as). Usamos diversos dos dados organizados na dissertação, porém algumas considerações serão feitas, tendo em vista que existem convergências e discordâncias com relação a pontos de vista expressos pela autora. A dissertação, na nossa leitura, tem muito de um elogio à política educacional pública levada a termo pela gestão estadual da educação entre

2003 e 2006, tendo como complicador o fato de que a autora era, na época da elaboração da dissertação, também gestora da SEED, ocupando o cargo de Coordenadora da Educação Básica a partir de 2007 (2007-2010 foi continuidade da gestão de Roberto Requião no Estado do Paraná). Infere-se neste caso que as possíveis críticas a esta política pública educacional não foram realizadas por Hutner (2008), por ela ser uma das responsáveis por sua implementação.

Analisar criticamente uma política pública, na qual estão envolvidos(as) professores(as) da rede pública estadual, sendo uma pedagoga da rede pública estadual, não é tarefa fácil. A inovação da iniciativa tendo como uma das perspectivas formar professores(as) pesquisadores(as) exige um olhar diferenciado para esta política. Inovadora, termo proposto por Hutner (2008), levando em consideração qual ponto de vista? O do Governo do Estado? O dos professores(as)/autores(as)? O dos(as) professores(as) que “deveriam” utilizar desta produção para “enriquecer” suas aulas? O(a) dos(as) alunos(as)? O projeto tem aspectos que consideramos inovadores, mas uma análise criteriosa aponta contradições e limitações, muitos pontos que merecem críticas e, conforme o foco dessa pesquisa, uma ausência de preocupação, quando da produção, sobre atender a critérios de Educação das Relações Étnico-Raciais. Não observamos, na análise documental sobre o processo de produção, qualquer preocupação sobre integrar as políticas de promoção de igualdade racial que repercutiam na própria Secretaria, o mesmo ocorrendo às diversas temáticas relativas à diversidade.

Como pedagoga da rede estadual, atuando no Ensino Médio, desde a chegada dos livros públicos no estabelecimento de ensino em que trabalhava, não observei qualquer repercussão que corroborasse as afirmações de Hutner (2008) sobre as mudanças significativas que ocorreram nos colégios. Por exemplo, sobre mudanças dos Planos de Trabalho Docente para melhor utilizar o Livro Didático Público, afirma a autora:

A chegada do Livro Didático Público às mãos dos alunos do ensino médio da rede pública estadual trouxe, aos professores, a necessidade de rever o plano de trabalho docente, com novos encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento das aulas. A disponibilização deste novo material didático para todos os alunos

do ensino médio repercutiu no espaço escolar de várias maneiras que foram analisadas nesta pesquisa (HUTNER, 2008, p. 88).

A amplitude do universo de pessoas envolvidas nesta política de formação continuada necessitaria, do ponto de vista de pesquisadora, de dados de muito melhor qualidade e amplitude para sustentar as afirmações da autora sobre tal necessidade de “rever planos de trabalho” e definir “novos encaminhamentos metodológicos” como tendo relação de causa e efeito com a publicação e distribuição do Livro Didático Público. Reafirma que em na atuação como pedagoga da rede pública estadual e a participação de encontros e cursos de capacitação, que possibilitou o contato com outras(os) pedagogas(os), bem como professoras(es) não observa-se tais resultados da política nem o alcance acima citado.

A existência de uma política pública, tais como o artigo 26-A da LDB e a Resolução 01/04 do CNE, ou a política de formação continuada que resultou na publicação do Livro Didático Público, por si só, não se efetiva na escola. Demanda um esforço dos(as) envolvidos(as), nestes casos, acompanhamento por parte da SEED e investimento para acompanhamento da implantação destas políticas.

Segundo Hutner (2008, p. 83), no processo de elaboração do Livro Didático Público foi consultada a sociedade civil, através do Conselho do Idoso:

Uma contribuição significativa deste processo de consulta feito na sociedade civil foi a do Conselho Estadual dos Direitos do Idoso - CEDI/PR, que identificou fragilidade nos textos de Sociologia, por não discutir a questão do idoso na sociedade atual. A contribuição foi acatada e o tema do idoso na sociedade contemporânea incorporando nos textos do livro de Sociologia e no livro de Filosofia (HUTNER, 2008, p. 83).

Quais os critérios para selecionar somente um movimento social como interlocutor? Sendo que essa parte importante da sociedade civil, que é o Conselho Estadual do Idoso foi consultado, por que não foi consultado o Movimento Negro? Acredito que a contribuição poderia se constituir como contribuição tão importante quanto a dada pelo CEDI/PR, com a possibilidade de minimizar equívocos que porventura foram realizados em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Tal consulta provavelmente era relativamente fácil de executar, pois a SEED propiciava, à época, alguns espaços de interlocução com movimento docente e movimentos negros, em especial na elaboração de proposições de dar cumprimento ao artigo 26-A da LDB.

Voltemos o olhar para as áreas de diversidade étnico-racial da SEED. Dentro da temática étnico-racial, a SEED, desde 2003, trabalha com a educação escolar indígena, buscando estender aos povos indígenas do Paraná o direito de ter escolarização a partir de sua cultura.

No que se refere à EREER, ainda em 2003, a SEED promoveu o “Seminário de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em articulação com movimentos negros. Nesse momento de adaptação à mudança do artigo 26-A da LDB e início de governo que se propunha a retomar valores democráticos, foi definido pela SEED que a gestão da educação das relações étnico-raciais passava por um Grupo de Trabalho formado por equipe da SEED e membros da APP-Sindicato (que tinha acúmulo de discussão na temática e articulação com movimentos negros).

Em 2004, os relatos são de organização de reunião técnica com representantes dos 32 Núcleos Regionais tendo como pauta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando a divulgação das diretrizes e sua implementação nas escolas de cada jurisdição. Nos “Seminários de Disseminação das Políticas de Gestão Escolar para Diretores da rede pública Estadual”, o tema e as diretrizes também entraram como pauta (PARANÁ - SEED, 2006). Em novembro do mesmo ano, foi realizado o I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, organizado pelo referido GT e pelo Departamento de Ensino Fundamental.

Em 2005, foram editados e distribuídos pela rede 6 mil exemplares do “I Caderno Temático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que trazia impressos a Lei 10.639/03, a Resolução 01/04 e o Parecer 03/04 do CNE. Em 2006, foi impresso o II Caderno Temático sobre o assunto, trazendo novamente o texto da Lei 10.639/03; a Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação (CEE); seleção de trabalhos de professores apresentados no I Simpósio de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; de artigos de colaboradores, a maioria profissionais da educação das redes públicas; de

artigo do pesquisador Henrique Cunha Junior e de indicação de filmes e sítios de *internet* relacionados com Educação das Relações Étnico-Raciais.

No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação era presidido pelo Prof. Romeu Gomes de Miranda, representante da APP-Sindicato e ativista do movimento docente e Movimento Negro, que atuou como relator e articulador da Deliberação 02/06 do CEE, que estabeleceu normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para EREB, definindo a existência de equipes multidisciplinares, nas redes de ensino e nas escolas, responsáveis pela implementação do artigo 26-A da LDB.

Em 2007, algumas mudanças internas ocorreram na SEED: a criação do Departamento de Educação Básica (DEB), congregando os departamentos de Ensino Fundamental (DEF) e Médio (DEM), e a criação do DEDI - Departamento da Diversidade com coordenações que, até então, faziam parte do DEF: a coordenação de educação escolar indígena e a coordenação do campo. No DEDI foi incluída a EJA (Educação de Jovens e Adultos), a coordenação de desafios educacionais contemporâneos (CDEC), com a inclusão da discussão de temáticas Educação Ambiental e Educação Fiscal, e alguns temas novos para a Secretaria: prevenção ao uso indevido de drogas; enfrentamento à violência; sexualidade. Englobou também a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que era responsabilidade de comissão interdepartamental, mas com coordenação do DEF. Nesse momento estava sendo ofertado um curso de especialização organizado pelo Movimento Negro de Curitiba, *Instituto de Pesquisa em Afrodescendência* (IPAD), e ministrado na Universidade Tuiuti do Paraná. A SEED financiou a participação de membros da equipe como forma de oferecer formação específica e aprofundada para a sua equipe. A SEED criou, dentro do DEDI em 2007, uma equipe para trabalhar com as “questões afro”, que durante bastante tempo ofertou formação continuada, produziu três cadernos temáticos (um dos quais está sendo distribuído em final de 2010 e início de 2011 devido à demora nos trâmites administrativos do Estado) e, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE), participou das discussões para a finalização de Resolução que trata do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Paraná.

Ou seja, no âmbito de um setor específico da SEED, as movimentações foram bastante significativas e revelam que o tema da Educação das Relações

Étnico-Raciais esteve presente. A hipótese elaborada para esta pesquisa, a partir de uma observação inicial de exemplares do Livro Didático Público publicados pela SEED, é que essa movimentação repercutiu pouco nesse programa em específico.

Mais ainda, os anos de gestação do Livro Didático Público – Folhas eram os anos em que a educação das relações étnico-raciais estava sendo gerida por uma comissão que tinha participação dos movimentos negros e, embora situada no Departamento de Ensino Fundamental, tinha representação do próprio Departamento de Ensino Médio. Notória a falta de diálogo e execução de uma política educacional de forma não integrada.

Levando em consideração a referida consulta ao Conselho Estadual do Idoso, a ausência de consulta a outros segmentos da sociedade civil e em particular aos movimentos negros que atuavam internamente na SEED pode ser interpretada como manifestação do *silêncio* em torno da promoção de igualdade racial na educação, que pode ter se refletido nos silêncios em torno da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos abordados pelos livros (a partir de uma análise primária somente de sumários, sendo que os dados de análise formal de algumas obras serão analisados no próximo capítulo).

O processo de produção poderia, por exemplo, preocupar-se mais com o uso de imagens e a expressão de lugares hierarquizados entre brancos(as) e negros(as), visto o acúmulo de resultados de pesquisa sobre o tema e dessa discussão pelos movimentos negros. Sendo o racismo uma construção social, o cuidado com as imagens e textos contendo personagens negros(as) e brancos(as) é significativo e, no Livro Didático Público – Folhas, foi um dos problemas identificados pela pesquisa de Costa:

A imagem do negro escravizado, veiculada pelo livro, associada ao negro da atualidade desempenhando somente ocupações pesadas, braçais, passa a falsa idéia de que isso constitui o lugar natural do negro, pois está representado como inepto a ocupar espaços profissionais que simbolizam ascensão social. O fato de o negro não ser focalizado em ângulo positivo impede-o de usufruir-se do direito à construção, no imaginário social, de uma imagem positiva enquanto sujeito ativo, produtivo e capaz de reconstruir sua história (COSTA, 2007, p. 81).

4. RACISMO EM LIVROS DIDÁTICOS

O tema livro didático tem sido objeto de estudos e pesquisas na atualidade, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil, é um campo de pesquisa em expansão. Sendo o racismo uma construção social, o cuidado com as imagens e textos contendo pessoas negras é indicado por pesquisadores nacionais e internacionais.

Já que o racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática. As pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares (que também aprendem a ser racistas com seus pais), na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária e a interação nas sociedades multiétnicas (VAN DIJK, 2008, p15).

O livro didático pode ser importante transmissor de mensagens simbólicas, que podem combater o racismo ou reproduzi-lo, através de textos e imagens. Rocha (2006, p. 60) comenta a relevância da pesquisa sobre livros didáticos e das relações raciais expressas nesta forma simbólica:

Os estudos realizados sobre relações raciais no campo da pedagogia igualmente encontram no tema livro didático um momento especialmente importante de suas análises. Nesse caso, as pesquisas se voltam para a questão de como os distintos grupos raciais e de sexo no Brasil são representados no material didático e paradidático e o respectivo papel que tais formas de representação podem ter no progresso educacional de crianças brancas e negras (ROCHA, 2006, p. 60).

A existência de livros didáticos que mantêm ideias de superioridade racial branca e inferiorizam negros e indígenas não significa que as práticas pedagógicas serão necessariamente reprodutoras. Professores(as) com boa formação e comprometidos com uma educação antirracista, ao perceberem textos e ilustrações que desmereçam os não-brancos, podem, por meio de análise criteriosa, discutir com os alunos, para descaracterizar a discriminação.

Utilizando textos em sala de aula que trazem muitas marcas de hierarquia entre brancos e negros (ou entre brancos e indígenas, ou entre heterossexuais e homossexuais, etc.) professores bem preparados para debater estes temas podem operar no sentido de crítica, junto com seus alunos, aos discursos discriminatórios. (...) Da

análise crítica conjunta com os alunos talvez possamos gerar pontos de vista anti-racistas e anti-discriminatórios, mudando a direção da que normalmente operam os discursos nas escolas (SILVA, 2007, p. 188).

Portanto, um possível e importante passo para a atuação de professores(as) visando a promoção da igualdade racial e da justiça social centra-se num olhar atento para com o uso dos materiais didáticos, principalmente o livro didático, para explicitar e analisar pedagogicamente discursos racistas e discursos hierarquizantes.

Por outro lado, os autores que estudam a questão apresentam a hipótese inversa: livros didáticos ou textos que pretendem trabalhar para a promoção da igualdade não garantem práticas pedagógicas antidiscriminatórias (SILVA, 2005; LOPES, 2002). O papel da mediação do professor(a) é significativo e o mesmo texto que trazia proposições sobre “respeito à diferença” gerou um contratexto no qual professores(as) mostram-se com formação limitada para tratar dos temas, discursos racistas ou sexistas (LOPES, 2002).

Além disso, entre os fatores intraescolares de discriminação racial, os livros didáticos são apontados tanto pelos movimentos sociais negros quanto por pesquisas (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003; COSTA, 2004) como agentes importantes.

Abre-se, então uma questão para o novo debate no tema livro didático e racismo: a política do livro didático, que adquire livros de qualidade duvidosa, atinge predominantemente o sistema público, com contingentes de crianças negras, contribuindo, entre outras estratégias pedagógicas, para manutenção do racismo estrutural: aprendizagem deficiente da leitura e da escrita como atestam os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino/SAEB (SILVA, 2005, p. 187).

No Brasil, a análise de discriminação racial em livros didáticos tem um caminho longo, que se iniciou nas décadas de 1950 com estudos relacionados ao Projeto UNESCO em São Paulo (conforme SILVA, 2005). Num balanço sobre pesquisas brasileiras acerca de relações entre brancos(as) e negros(as) em livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003), observa-se um lapso de pesquisa com esse objeto no período da ditadura militar, a retomada

de pesquisas nos anos de 1980 e uma produção limitada e esparsa, mas contínua até 2003.

Na análise que apresentamos a seguir, buscamos complementar o estado da arte realizado por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) e Silva (2005), agregando informações de pesquisas não analisadas por esses autores, particularmente as publicadas em período posterior a sua análise. Na década anterior e na presente, observa-se um número crescente de pesquisas, especialmente dissertações de mestrado. Organizaremos as informações de tais pesquisas a partir da proximidade com a presente pesquisa.

Esta dissertação, como expresse anteriormente, filia-se diretamente a duas pesquisas realizadas no NEAB-UFPR, a tese de Silva (2005) e a dissertação de Nascimento (2009).

Adotando a proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade/HP (Thompson, 1995) e utilizando uma perspectiva diacrônica, Silva (2005) analisou os discursos sobre grupos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para 4ª série do Ensino Fundamental, publicados entre 1995 e 2004. A pesquisa identificou mudanças e permanência nos discursos sobre brancos(as) e negros(as), classificando as mudanças como tênues e identificando, nos livros recentes, que, à medida que certas formas de hierarquização deixam de existir, surgem novas. Conclui que os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados após o início das avaliações do PNLD apresentam modificações, mas continuam produzindo e veiculando discurso racista. Os discursos foram interpretados a partir do quadro de referência sobre modos e estratégias ideológicos (THOMPSON, 2005) e tem destaque a *naturalização* do branco como representante da espécie humana, a *universalização* de interesses dos brancos e a *estigmatização* do personagem negro, circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais de desvalorização.

Formas simbólicas, em contextos específicos, atuaram por meio da *universalização* de interesses dos brancos, operando como forma de **legitimação** das desigualdades raciais. Outras vezes ocorreu o *deslocamento* de sentidos relativos à discriminação racial, **dissimulando** processos sociais de desigualdade entre brancos e negros. Ainda atuaram no sentido de *diferenciação* ou *estigmatização* dos personagens negros, estabelecendo e difundindo sentidos que dificultam a possibilidade do negro brasileiro de assumir posições de

exercício de poder, ou seja, conforme modo de operação da ideologia denominado por Thompson (1995) como **fragmentação**. Mas, principalmente, as formas simbólicas atuaram de forma a *naturalizar* os personagens brancos como representantes da espécie e como interlocutores em potencial dos textos, ao passo que os personagens negros foram sujeitos à *passifização*. O discurso racista com o qual nos defrontamos particularmente atuou para a **reificação** das relações de desigualdades raciais entre brancos e negros no Brasil (SILVA, 2005, p. grifos do autor p. 183-184).

Outra pesquisa ancorada na Hermenêutica de profundidade e que se utiliza do mesmo quadro de interpretação analisa se os discursos dos livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª a 8ª séries sobre os segmentos raciais negros e brancos são discursos ideológicos (NASCIMENTO, 2009). Considerou que nos 30 anos de produção (1977 a 2009), os livros didáticos de Ensino Religioso demonstraram avanços e permanência no que diz respeito a relações entre brancos e negros na sociedade brasileira. Analisando as relações raciais em livros didáticos de Ensino Religioso, o autor (2009) afirma que:

Essa pesquisa fez com que percebêssemos que as editoras, diante de um novo cenário de reivindicações e mobilizações engendradas pelos atores sociais, reacomodassem essas novas tendências sociais e, de fato, ao analisarmos os selos, principalmente os mais recentes, percebemos o aumento de personagens negros, tanto no texto, como nas ilustrações. Esta reacomodação responde aos anseios da sociedade e aos movimentos negros, porém, não os situam em contextos sociais de vanguarda e agentes de sua própria história (NASCIMENTO, 2009, p. 165).

Nascimento (2009) aponta que, apesar de alguns livros de Ensino Religioso (mais recentes e que tem proposta fenomenológica) apresentarem ilustrações e citarem algumas religiões de matriz africana, o fazem de forma pouco aprofundada e menos elaborada que das outras religiões.

Os resultados gerais se aproximam dos de SILVA (2005), visto que a pesquisa conclui que a *naturalização* dos(as) personagens brancos(as) como representantes naturais da espécie humana, a sub-representação de personagens negro(as) em textos e ilustrações e o *silêncio* sobre particularidades culturais e sobre o processo de discriminação racial no Brasil

foram estratégias ideológicas atuantes nos discursos dos livros de Ensino Religioso de três diferentes modelos/perspectivas que analisou. Também o foram a *diferenciação* e a *estigmatização* (vinculadas ao modo de operação da *fragmentação*) que determinaram espaços subalternos como peculiares aos(às) negros(as) e dificultam a possibilidade do(a) negro(a) brasileiro(a) assumir posição de poder. No modelo mais atual, o fenomenológico, apresentou aumento de personagens negros(as) e valorização de aspectos fenotípicos, mas ao mesmo tempo os discursos afirmavam os espaços hegemônicos, das religiões cristãs, como brancos, atuando para a unificação via construção de uma identidade coletiva tendencialmente cristã, branca e europeia (superior e desejável), complementar ao espaço de subalternidade para os “outros”, no caso da população negra a “*fragmentação*”, a “*segmentação*” em relação às religiões de matrizes africanas, negras” (NASCIMENTO, 2009, p. 158, grifo do autor).

A escola deveria ser laica e, segundo as diretrizes curriculares de Ensino Religioso, ensinar o sagrado das diversas religiões existentes. No entanto, é mais comum uma tendência contrária, de difundir ideias para crianças e adolescentes, em especial aos(às) negros(as), que a religião de seus(suas) antepassados(as) é coisa do demônio. Santos (2010) destaca três pressupostos básicos sobre a intolerância religiosa na escola. Destacamos aqui o terceiro pressuposto que é o de que a hegemonia das religiões judaico-cristãs, a satanização das religiões de matriz africana e a discriminação racial produzem invisibilidade a essas religiões.

Assim, o terceiro pressuposto comparece tanto na afirmação de hegemonia da tradição religiosa de matriz judaico-cristã, na satanização do sacrífico religioso, na diabolização do transe espiritual, quanto na indiferença de educadores/as diante da construção da autoestima de crianças e jovens negros/as e não negro/a filhos/as de pais adeptos das religiões de matrizes africanas, que têm medo de dizer o nome da religião a que pertencem, para não sofrerem com as reações de preconceito e de intolerância, resultantes da sua confissão (SANTOS, 2010, p. 48).

Essa situação dificulta a identificação religiosa e confunde crianças e adolescentes. No Paraná, o Ensino Religioso é oferecido na 5ª e 6ª séries, sem obrigatoriedade da frequência. Porém, no Ensino Médio, existe a possibilidade do tema ser abordado nas disciplinas de Filosofia, História e Sociologia.

Ao tratar das questões religiosas, os praticantes das religiões de matriz africana, principalmente candomblé e umbanda, sofrem preconceito por parte da população brasileira. As igrejas católicas e evangélicas muitas vezes condenam os rituais, considerando-os satânicos, fazem associação dos orixás a demônios. “Mas até hoje existe um persistente preconceito na população em geral, contra as religiões afro-brasileiras e os terreiros de candomblé, que são freqüentemente chamados de ‘macumba’, com significado de antros do mal” (LÉPINE, 2007, p. 35). Diante da diversidade de religiões existentes no mundo, originárias de culturas diferentes, a intolerância às religiões afro-brasileiras, por vezes, é fruto da falta de conhecimento. A disciplina de Ensino Religioso tem como indicação transmitir o conhecimento sobre todas as religiões, inclusive as de matriz africana. Através do estudo dessas religiões, é possível desmistificar essas crenças, mostrando aspectos de valorização da humanidade e da beleza nos rituais e nas relações fraternas que são estabelecidas entre negros(as) e brancos(as), nos terreiros de candomblé e centros de umbanda.

A umbanda, resultado do encontro do candomblé, do espiritismo kardecista francês e do catolicismo, é considerada uma religião brasileira. “Por ser de origem banta, apresenta muitas similaridades com outras matrizes religiosas africanas, apesar de algumas variações na forma do culto aos ancestrais e da incorporação de influência de outras origens” (THEODORO, 2008, p. 79).

O candomblé desenvolveu-se em várias regiões do país, ficando conhecido com outras denominações. Na Bahia é candomblé, no Rio Grande do Sul, recebe o nome de batuque, no Rio de Janeiro, de macumba, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará (MUNANGA & GOMES, 2006). É uma religião monoteísta. Olodumaré é o supremo criador, que é ajudado pelos orixás³. Os praticantes dessa religião fazem sua conexão com o sagrado através do Ifá – oráculo detentor de toda sabedoria. A liturgia é demorada e tem início com apresentação dos iniciados possuídos por seus orixás, dançando, sendo identificados pela cor de seus trajes. Existem as

³“São divindades africanas trazidas para o Brasil pelos negros yorubás, grupo étnico da África do oeste que inclui países como Nigéria, Togo e República do Benin (BOTELHO, 2006, p. 136).”

ialorixás, líderes máximas do candomblé, que são sacerdotisas que conduzem o terreiro. Os babalorixás são sacerdotes masculinos. Cada orixá tem suas especificidades, que incluem roupas, insígnias, cores e cantos (BOTELHO, 2006).

O reconhecimento da importância da valorização e aceitação dos rituais e das religiões de matriz africana é um passo rumo ao combate à intolerância religiosa, contribuição que a escola encontra respaldo legal, via artigo 26-A da LDB e sua normatização pelo CNE.

Retornando à análise das pesquisas sobre relações raciais em livros didáticos, atualizamos o quadro organizado por Silva (2005) e revisto por Nascimento (2009) com síntese de resultados de pesquisas brasileiras sobre negros(as) e brancos(as) em livros didáticos.

- Pesquisas que apresentaram os personagens **brancos como representantes da espécie humana**, muito mais frequentes nas ilustrações, representados em quase a totalidade de posições de destaque (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Oliva, 2003; Costa, 2004; Ribeiro, 2004; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Filho, 2005; Teixeira, 2006; Nascimento, 2009); personagem negro menos elaborado que branco (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Nascimento, 2009; Soares, 2009; Júnia, 2010; Souza, 2010; Ribeiro da Silva, 2011; Farias, 2011). Personagens negros **sub-representados nos livros didáticos** (Ana Silva, 2001; Barros, 2001; Costa, 2004; Paulo Silva, 2005; Ribeiro, 2004; Filho, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006; Nascimento, 2009; Souza 2010; Lima, 2010; Rocha, 2011).
- Personagens **negros aparecem menos frequentemente em contexto familiar** (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988, 2001; Paulo Silva, 2005; Teixeira, 2006;) e **desempenham número limitado de atividades profissionais**, em geral as de menor prestígio e poder (Pinto, 1987; Ana Silva, 1988; Cruz, 2000; Souza, 2010).
- **Crianças negras representadas em situações consideradas negativas** (Ana Silva, 1988), raramente em contexto escolar ou desempenhando atividades de lazer (Ana Silva, 1988, Paulo Silva, 2005; Ribeiro, 2004; Teixeira, 2006; Júnia, 2010).
- Negros prevalentemente como personagens sem possibilidade de atuação na narrativa, em posição coadjuvante ou como **objeto da ação do outro**, em contraponto com os personagens brancos, com atuação e autonomia. (Pinto, 1987; Chinellato, 1996; Cruz, 2000; Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006;).
- Discursos das crônicas transcritas em livros didáticos apresentam as **concepções preconceituosas compartilhadas pelos personagens negros** (Chinellato, 1996).
- As crônicas mais frequentes em textos didáticos apresentaram os **personagens negros pobres ou miseráveis, que desempenham os papéis sociais estereotipados ou estigmatizados** (Chinellato, 1996; Teixeira, 2006; Ratts, 2006; Orlando, 2008; Soares, 2009; Freitas, 2009, Lima 2010, Oliveira, 2010, Rocha, 2011). Por outro lado, **as narrativas das crônicas desvelaram a existência do preconceito e o utilizaram para expor ao ridículo os agentes preconceituosos** (Chinellato, 1996).
- Personagens negros **em contexto sócio-cultural omitido**, prevalecendo valores da cultura europeia (Negrao 1988; Ana Silva, 1988, 2001; Chinellato, 1996; Pinto, 1999; Oliveira, 2000; Oliva, 2003; Costa, 2004; Filho, 2005; Paulo Silva, 2005, Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006; Teixeira, 2006; Nascimento, 2009; Caten, 2010, Souza 2010).
- Textos que condicionam a representação **do negro como escravo**, vinculando-o a uma passagem daquela condição à de marginal contemporâneo (Oliveira, 2000, Oliva, 2003; Ribeiro, 2004; Teixeira, 2006; Oliveira, 2010), associando o trabalho livre e o progresso do país aos

brancos (Cruz, 2000; Ribeiro, 2004; Filho, 2005; Watthier, 2008; Júnia, 2010, Caten, 2010, Souza 2010).

- Manutenção da **população negra confinada a determinadas temáticas** que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada (Oliveira, 2000; Pinto, 1999; Cruz, 2000; Costa, 2004; Ribeiro, 2004; Paulo Silva, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006; Nascimento, 2009; Júnia, 2010).

- **Omissão e superficialidade** ao estudo obrigatório do continente africano e das civilizações africanas conforme a **Lei de Diretrizes de Base 10.639/03** (Oliva, 2003; Filho, 2005; Carvalho, 2006; Pereira, 2006; Teixeira, 2006; Ratts, 2006; Nascimento, 2009; Caten 2010, Souza, 2010).

QUADRO 2 – SÍNTESE DE RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE NEGROS(AS) E BRANCOS(AS) EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS
FONTE: ADAPTADO DE SILVA, 2005, p. 14.

As pesquisas analisadas apontam que ser branco(a) aparece como norma e negros(as) ou indígenas são tratados como o “outro”, sub-representados e tendencialmente menos complexos e estereotipados. Em decorrência disso, os textos e as ilustrações expressam essa pretensa normalidade branca, que se traduz em superioridade, haja vista, a forma como negros(as) e indígenas são representados:

A branquidade, constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernista de colonização, é, por definição, um constructo do poder: os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como a norma e o padrão pelos quais os outros são medidos (STEYN, 2004, p. 115).

O conceito de *branquidade normativa* apontado para a literatura infanto-juvenil por Rosemberg (1985) e discutido por Giroux (1996) tem sido utilizado nos estudos do NEAB-UFPR (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; ARAÚJO, 2010; SILVA, SANTOS e ROCHA, 2010; OLIVEIRA, 2011) como forma de análise das hierarquias raciais em discursos brasileiros e, como observa-se no quadro acima, o fenômeno (embora nem sempre o conceito) é captado por pesquisas diversas.

Organizamos nossa análise sobre as pesquisas diversas (cujos resultados estão dispostos de forma sintética no “quadro 2”) a partir da proximidade com esse estudo. Anteriormente apresentamos os resultados da pesquisa de Silva (2005) e Nascimento (2010) aos quais essa dissertação se afilia diretamente por mesmo grupo de pesquisa e pela metodologia.

Sobre o mesmo objeto, o Livro Didático Público do Paraná, encontramos três pesquisas. A primeira, como esta dissertação, realizou análise qualitativa do Livro Didático Público do Paraná de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio Watthier (2008). O objetivo era verificar se os Livros Didáticos fornecem subsídios para a inclusão do tema da diversidade em sala de aula e de que forma isso é feito ou se, pelo contrário, fortalecem a questão da desigualdade racial, vindo a prejudicar a formação da identidade dos(as) alunos(as). Além da análise do livro em questão, foi feita coleta de dados com uma turma de 1º ano, que estava trabalhando com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e uma do 3º ano que não estava utilizando o livro nem discutindo a temática. Foi realizada uma análise comparativa entre as turmas, para saber a maneira como os(as) alunos(as) que estavam trabalhando com o tema e os(as) que não estavam, entendiam a questão da diversidade étnico-racial. Concluiu-se que a turma do 1º ano (que estava trabalhando com o tema e com o livro) demonstrou melhor entendimento da temática, apesar do livro subsidiar o trabalho de forma deficitária. A análise do livro critica a representação do(a) negro(a) exclusivamente como escravizado(a), referindo-se ao terceiro capítulo do livro. Nossa análise também é qualitativa e discute em pormenor o referido capítulo, agregando a crítica à intrínseca relação reducionista negro(a)-escavidão a outros elementos, como a hiperssexualização da mulher negra e o silêncio sobre o movimento literário da negritude (análise no capítulo 5).

A pesquisa intitulada “Prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná, a partir do professor como leitor do Livro Didático Público”, Caten (2010), teve como objetivo verificar quais configurações tem assumido a inserção de conteúdos de ERER em determinada escola de Ensino Médio, localizada no Município de Toledo/PR⁴. A dissertação analisa a implementação da Lei 10.639/03 e a forma como está

⁴ Através do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), iniciei meus estudos sobre a temática étnico-racial (em 2007, na primeira turma), por meio da realização de uma proposta de intervenção sobre a implementação da Lei Nº 10.639/03 em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual, em Curitiba, capital paranaense. O professor Caten (2010) também fez parte da primeira turma do PDE com pesquisa sobre a Lei 10.639/03. Coincidentemente ingressamos em diferentes universidades no mestrado, pesquisando e analisando o Livro Didático Público do Paraná.

ocorrendo a articulação entre os(as) professores(as) que atuam na Rede Estadual do Paraná. Para tanto, analisou a abordagem dos conteúdos referentes à Lei no Livro Didático Público do Paraná, Ensino Médio, disciplina de História, e entrevistou onze professores(as) que lecionam a disciplina de História no Ensino Médio, focalizando-os(as) como leitores(as) daqueles(as) trechos que abordam os conteúdos referentes à Lei.

O estudo destaca que, devido à colonização que ocorreu na cidade de Toledo, os(as) professores(as) trazem arraigados(as) em sua formação uma visão eurocêntrica do conhecimento. Alguns(as) preferem não trabalhar efetivamente com a temática por causa da sua complexidade. Outros(as) não reconhecem a existência do racismo, portanto, ao acreditarem na democracia racial, não acham necessário trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais. Por vezes, alegam falta de informação para trabalhar com os conteúdos referentes à História da África e Cultura Afro-brasileira.

O pesquisador (CATEN, 2010) relatou que foi questionado pela escolha da temática, por ser branco. Segundo ele, a escolha se deu por entender a diferença de tratamento dada para os(as) descendentes de africanos(as) no Brasil e, como professor de História, questionar a adoção do ensino da disciplina que tende a valorizar a cultura e o conhecimento eurocêntricos. Na análise do livro didático público de História, afirma que “Ponderamos que o LDP, publicado três anos após a Lei Federal 10.639/03, apresenta uma contribuição limitada no plano da aplicação dessa legislação” (CATEN, 2010, p. 237), em função do discurso do livro situar negros(as) exclusivamente nas relações escravistas. A dissertação utiliza a base teórica referencial marxista, demonstrando avanço ao não creditar o problema do racismo apenas a uma perspectiva de classe social, mas considera que pessoas pobres brancas têm privilégios devido à cor que os(as) negros(as) não têm, em consequência do racismo existente na sociedade brasileira. O autor conclui:

No entanto, o preconceito contra os afro-brasileiros se manifesta nos livros didáticos que mostram exclusivamente o negro em situação de submissão e sem história (Entrevista 10). No suposto “paraíso racial”, a sua cultura, a sua história e as suas origens parece-me que são silenciadas pela crença na ausência do preconceito e do racismo conduzida pelo mito da democracia racial e pela histórica exclusão que sofrem no processo social e educacional (CATEN, 2010, p. 236).

Ao analisar como os escravizados eram tratados, destaca: “É natural submeter os escravizados em todos os sentidos inclusive no econômico. No centro desta *naturalização* da escravidão, está o sentimento de que é legítimo coagir os escravizados, com o uso da violência militar ou não, à prestação de trabalho” (CATEN, 2010, p. 47, grifo nosso). Entre os(as) professores(as) por ele entrevistados(as), prefere-se acreditar na igualdade de condições para negros(as) e brancos(as) e *silenciar* a respeito do racismo e do papel do negro na constituição histórica brasileira. Interpretamos tais resultados do autor como manifestações de duas das estratégias ideológicas do referencial teórico que adotamos, a naturalização e o silêncio.

No artigo intitulado “Representações de raça/etnia no discurso escrito do livro didático de Língua Inglesa”, Farias (2011) analisou a representação étnico-racial no discurso apresentado pelo Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) nas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Paraná. Metodologia: análise do livro didático, análise documental, análise de conteúdo e do discurso produzido no livro didático sobre raça/etnia.

Farias (2011) constatou que a temática étnico-racial não foi bem representada nos fragmentos escolhidos por ela e que os textos evidenciam o branco como norma ou padrão, caracterizando a branquitude. Também relatou a tentativa da discussão sobre diversidade cultural e racial, mas os textos contêm como grupo domínio – o branco: “Por meio dessa pesquisa, notamos que os próprios materiais utilizados para a formação crítica dos alunos, podem reforçar ideologias e concepções discriminatórias e racistas correntes na sociedade, as quais, se internalizadas, promoverão mais desigualdade social (FARIAS, 2011, p. 15).

Uma maior diversidade de pesquisa nos últimos anos mantém algumas tendências apontadas por Silva (2005): privilégio para disciplinas escolares de Língua Portuguesa e História e para livros dirigidos ao Ensino Fundamental. Não encontramos pesquisa que tratasse de relações raciais em livros de Educação Física, uma das disciplinas eleitas nesta dissertação, mas tivemos acesso a uma série de pesquisas sobre livros de Língua Portuguesa.

Duas pesquisas analisaram livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (FREITAS, 2009; LIMA, 2010). Uma delas focou seis livros didáticos de Português e Literatura dirigidos ao Ensino Médio, objetivando investigar os motivos e as consequências da quase total ausência nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da produção literária negra (LIMA, 2010⁵).

O estudo relatou que os seis livros analisados minimizam a escrita literária de grupos étnico-raciais subalternizados, entre eles o negro, que é representado como objeto, personagem geralmente passivo e construído através de estereótipos negativos. Afirmou também que nos seis livros analisados são usados textos literários de três autores negros – Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto. Tendo em vista a grande produção de literatura de autores(as) negros(as), é possível verificar que, via de regra, textos desses autores(as) não são selecionados pelos(as) organizadores(as) de livros didáticos de Português e Literatura. A outra pesquisa que analisou livros didáticos de Ensino Médio chegou às mesmas conclusões, ressaltando a falta de representação literária de forma positiva da população negra e de sua contribuição civilizatória (FREITAS, 2009⁶), concluindo que:

A população negra está incluída no livro didático, mas apenas de forma pejorativa, pois, a verdadeira Literatura negra, que apresenta um eu-lírico ou personagens que se querem e se desejam negros e negras, sem visões pejorativas ou estereotipadas, está completamente excluída do material em questão (FREITAS, 2009, p. 158).

⁵Analizou os livros: ABAURRE, Maria Luiza et . al . Português: linguagem, literatura, produção de texto. São Paulo. Editora Moderna, 2004; AMARAL, Emília et . al . Novas palavras: português. São Paulo, FTD, 2003; CEREJA, William Roberto, Magalhães, Thereza Cochar. Português: linguagens. São Paulo: Atual, 2003. (volume único); INFANTE, Ulisses. Textos: leituras e escritas. São Paulo: Scipione, 2003. (volume único); NICOLA, José de. TERRA, Ernani. Português: de olho no mundo do trabalho. São Paulo. Scipione, 2004 (volume único); SARMENTO, Leila Lauer, TUFANO, Douglas. Português: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo, Moderna, 2004 (volume único).

⁶Analizou os livros Português: de olho no mundo do trabalho de Ernani Terra e José de Nicola, Português Série Novo Ensino Médio de João Domingues Maia, Português: língua e cultura de Carlos Alberto Faraco, Português: literatura, gramática, produção de texto de Leila Lauer Sarmento, Português: linguagens de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Português: língua, literatura e produção de texto, Volumes 1, 2 e 3 de Maria Luiza Abaurre, Tatiana Fadel e Nogueira Marcela Pontara e Novas Palavras de Emília Amaral et al.

Após análise dos excertos literários contidos nos livros didáticos de Português, concluí que a população negra é representada de forma distorcida e estereotipada, quando não esquecida.

Sobre livros de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a (ou 6^a a 9^a) séries, tivemos acesso a quatro pesquisas (TEIXEIRA, 2006; ORLANDO, COUTO e WATTHIER, 2009; COSTA, 2010; RIBEIRO da SILVA, 2010). Os resultados gerais reiteram os dos estudos já citados: a maioria dos(as) personagens ilustrados(as) são brancos(as). Os(as) negro(as) praticamente não aparecem e quando aparecem, constituem grupos e multidões, ou seja, são menos complexos(as) que os(as) personagens brancos(as) (TEIXEIRA, 2006; Ribeiro da SILVA, 2010⁷; COSTA, 2010), além de muitas vezes apresentarem aspectos estereotipados (TEIXEIRA, 2006; ORLANDO, COUTO e WATTHIER, 2009; COSTA, 2010).

Um ponto de vista dissonante foi apresentado por Orlando, Couto e Watthier (2009⁸) na análise de um livro didático de Português de 6^a série. A análise dos textos e figuras de todo o livro, teve como objetivo verificar como os textos propõem atividades com relação aos aspectos étnico-raciais. Foi constatada uma preocupação com as ilustrações e destacada a capa do livro, que traz quatro ilustrações. Dentre elas, a de uma menina negra segurando um livro, sorridente, com aspectos valorizados – limpa e bem arrumada. Ao final da pesquisa, as autoras apresentam limites e possibilidades. Pontuam que algumas figuras e textos presentes no livro estereotipam o(a) negro(a) em papéis de baixo prestígio social. Valorizam o livro no que diz respeito à proposição de reflexões sobre a temática étnico-racial, tanto através de figuras quanto através de perguntas e de textos.

As pesquisas realizadas por Costa (2010 é a publicação em livro que tivemos acesso, de dissertação foi publicada em 2004) e por Teixeira apresentaram importantes particularidades. A pesquisa analisou as escolas da rede pública estadual no Estado do Mato Grosso e aconteceu em duas etapas. Na primeira, foi feita a análise dos livros adotados nas escolas para verificar se

⁷A coleção analisada foi “Tudo é linguagem” de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa, Hashimoto Berten e Vera Lúcia Carvalho Marchezi, Editora Ática.

⁸CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar, 2002, 2^a edição.

os livros do primeiro PNLD do século XXI continham mudanças em seus conteúdos referentes às relações entre os grupos negro e branco. Na segunda, foi feita a identificação dos seguintes segmentos. Um composto por estudantes, pertencentes a esses dois grupos, com características étnico-raciais diversas, entre 10 e 18 anos, e outro formado por professoras licenciadas em Letras, com experiência em sala de aula variando entre 18 e 28 anos. Na primeira etapa, apreenderam-se resultados que confirmam as formas de discriminação racial como lugares comuns, como indicados por outras pesquisas (SILVA, 2005). A segunda etapa apresenta um relevante resultado sobre a percepção do racismo discursivo nos livros didáticos – maior entre os estudantes que entre as professoras da área de letras. A hipótese explicativa é que a escolarização, ao contrário de atuar para uma formação crítica das desigualdades raciais, atuam para naturalizar as desigualdades e acreditar no mito da democracia racial.

Merece também destaque a pesquisa realizada por Teixeira (2006) por inovar ao colher as impressões das crianças leitoras (5ª, 6ª e 7ª séries) de determinados livros didáticos e paradidáticos. Primeiro a autora fez um levantamento dos livros utilizados na escola pesquisada e o registro de imagens e textos, com conotações positivas e negativas, que tratavam da importância da diversidade cultural brasileira.

A autora verificou que nos livros de História e Comunicação e Expressão, a imagem do(a) negro(a) aparecia associada à submissão, sem história, sem cultura e sem conhecimento. Após, solicitou a alunos(as) negros(as) que expressassem em desenho as imagens sobre o(a) negro(a) que lembravam de seus livros didáticos. Fez entrevistas individuais e anotou as respostas dos(as) alunos(as) sobre aquelas representações. As imagens e respostas foram unânimes em relação ao sentimento de desvalorização percebido pelos(as) estudantes como expressos nos livros, gerando nos(as) alunos(as) sentimentos de revolta e mal-estar ao se depararem com as representações dos livros. Os(as) alunos(as) que participaram da pesquisa expressaram em suas falas o desejo de reconhecimento e valorização da população negra e que não encontravam tais representações nos livros que estudavam.

Verifica-se através das falas um desejo expresso de serem reconhecidos na sua totalidade, gostariam de receber por parte dos professores a atenção dispensada aos demais alunos, de ser reconhecidos não só na escola, mas pela sociedade em geral pela sua capacidade intelectual, pela beleza, por suas potencialidades para desenvolver qualquer atividade produtiva, direcionando para uma mudança no quadro social brasileiro (TEIXEIRA, 2006, p. 128).

A pesquisa de Teixeira (2006) enfatiza a importância do livro didático, mas também do(a) professor(a) como peça importante na mediação de formas simbólicas contidas nos livros e nas imagens que representam o negro de forma estereotipada.

Sobre livros de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries tivemos acesso aos estudos de Barros (2001) e Júnia (2010). Ambas as pesquisas apontaram formas de *naturalização* das desigualdades raciais.

A análise da coleção específica de quatro livros didáticos de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries apontou o *silenciamento* nas avaliações dos livros e concluiu que:

Verificamos que a Coleção ALP, ainda que de forma não explícita, carrega um certo grau de preconceito com relação a etnia negra, pois além de ter trabalhado apenas com um texto que retratou o negro em todo o universo dos 4 livros que a compõem, não foi explorada a realidade social do negro que foi/é posto em posição inferiorizada, de forma mais gritante no passado ou mais sutil atualmente; não houve preocupação que levasse tanto o aluno quanto o professor a um direcionamento crítico acerca de tal realidade, tão próxima de todos nós, mas também distanciada pela “naturalização” com que é tratada (BARROS, 2001, p. 129).

Ou seja, o estudo aponta que a *naturalização* das relações atua para gerar menor percepção das desigualdades raciais. Outra estratégia ideológica que figura na análise é o *silêncio*. Vinculado com a sub-representação de negros(as), outra forma de hierarquização observada por estudos diversos foi o *silêncio* em torno da presença negra e das desigualdades raciais. Tratada por vezes como “silenciamento”, os estudos apontam a forma inadequada de representação da diversidade étnico-racial que compõem a população brasileira como comum e persistente nos livros didáticos (BARROS, 2001; SILVA, 2005; NASCIMENTO, 2009; SOUZA, 2010; CATEN, 2010).

Em algumas das pesquisas descritas (BARROS, 2001; SOUZA, 2010; LIMA 2010 e CATEN 2010) os(as) autores(as) constataram o *silêncio* como estratégia ideológica de dominação, mesmo quando não é utilizada a palavra silêncio. É retratada a sub-representação do(a) negro(a) nos textos, imagens

dos livros didáticos analisados ou declarada sua ausência se comparada a representação do(a) branco(a), caracterizando, portanto, o silenciamento dessa parcela da população. Silva (2011) descreve a estratégia:

Neste artigo propomos, para a análise das estratégias discursivas de hierarquização entre brancos e negros (e entre brancos e indígenas) no Brasil e na América Latina, que o *silêncio* pode ser compreendido como estratégia ideológica relacionada ao modo de operação descrito por Thompson como dissimulação, visto que sistematicamente opera para ocultar processo social de desigualdade racial. Argumento que, para a análise do discurso racista no Brasil, é importante estar atento ao silêncio, que é atuante na hierarquização entre brancos (as) e negros (as) (como entre brancos e indígenas) (SILVA, 2011, p.6).

A estratégia de *naturalização* figura no outro estudo como relacionada com a *estigmatização*.

As crianças negras são representadas reiteradamente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e acessibilidade aos bens produzidos socialmente, segundo a conclusão de Júnio (2010). O estudo analisou os discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa para as 4ª séries – PNLD 2007 do Ensino Fundamental. Para delimitar o *corpus*, considerou os livros que explicitaram em suas propostas trabalhar com temas relacionados aos PCN (1997), em específico ao Tema Transversal “Pluralidade Cultural”. A autora procurou nos livros didáticos o aparecimento de referências à Lei 10.639/03, que estabeleceu no Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Foram analisados os discursos sobre relações raciais como prática textual, prática discursiva e prática social. Os resultados indicaram que os livros incluem temas que se inserem nas recomendações dos PCN e do PNLD quanto à construção ética da cidadania, propondo discussões sobre trabalho infantil, desigualdades sociais, escravidão, contribuições dos(as) negros(as) à sociedade brasileira e imigração. O fato de as crianças negras serem representadas em condições de miserabilidade, de sofrimento e não terem acesso aos bens necessários para sua sobrevivência (que interpretamos como *estigmatização*), naturaliza essa condição, como se ela fosse peculiar à condição de ser negro(a).

Uma síntese de resultados das diversas pesquisas sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa (BARROS, 2001; SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006; WATTHIER, 2008; FREITAS, 2009; ORLANDO, COUTO e WATTHIER, 2009; LIMA, 2010; COSTA, 2010; Ribeiro da SILVA, 2010; JUNIA, 2010) aponta que: as pesquisas são unânimes em demonstrar formas de hierarquização racial e de desvalorização do negro presentes nos discursos; captam mudanças e permanências nas representações das relações raciais, via de regra, tais mudanças não significam ausência de desigualdade, mas a presença concomitante de melhoras em aspectos determinados e de diferentes formas de discriminação; são particularmente comuns a sub-representação de personagens negras, via de regra acompanhada da presença de brancas como representantes naturais da humanidade; também acompanha o *silêncio* sobre as desigualdades raciais e sobre particularidades culturais e contribuições das populações negras; outro lugar comum é a estereotipia e o estabelecimento de posições de subalternidade como peculiares e naturais aos(as) negros(as).

Relativo às relações étnico-raciais em livros didáticos de História, discutimos os resultados de três pesquisas: Silva Filho (2005), Souza (2010) e Rocha, Nascimento e Pereira (2011), além da de Teixeira (2006) que analisou livros de Língua Portuguesa e de História. As quatro pesquisas em seus resultados constataram que o negro é apresentado como sinônimo de escravização, associados a trabalhos braçais.

Em pesquisa que tinha como objetivo verificar qual história os livros didáticos contam sobre os(as) negros(as) na formação da história nacional, foram analisados os discursos verbais e iconográficos sobre o negro no livro didático de História⁹ que eram adotados nas escolas de Ensino Fundamental (SILVA FILHO, 2005). Foram analisados em cada volume, textos, imagens e atividades elaboradas para os alunos. Poucos anos depois foi realizada uma pesquisa sobre os livros didáticos de História, para 7ª e 8ª séries, escolhidos por escolas do Paraná no PNLD 2008 e os resultados foram similares. Souza

⁹Três edições – PILETTI, Nelson. *História do Brasil*. São Paulo: Ática, 1986; PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida*. Brasil: da Pré-História à Independência. v.1. São Paulo: Ática, 1997; e PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. *História & vida integrada*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2001

(2010) constatou que a imagem do negro, aparece como sinônimo de escravização, apenas como trabalhador braçal. As gravuras em livro didático de História do 4º ano do Ensino Fundamental¹⁰ apresentam o negro executando apenas trabalhos braçais, na lavoura e nas grandes cidades transportando pessoas, mercadorias, limpando as ruas e nos garimpos separando a lama do ouro, conforme Rocha, Nascimento e Pereira (2011). Em análise de coleção de livros didáticos adotada para o uso no 2º segmento da EJA em Alagoas, na coleção do segundo segmento, 3ª etapa (6º e 7º séries), observou-se que o livro didático limita o povo negro como associado à escravização, humilhação e sofrimento e, ao abordar as contribuições históricas, sociais e culturais, trata-a de forma simbólica e estereotipada (OLIVEIRA, 2010¹¹). A conclusão de Silva Filho (2005) é que:

No recorte pesquisado, verificamos que os negros sempre estiveram, pela história contada, a reboque dos processos econômicos, sociais e culturais; coisificados e, posteriormente, inferiorizados pela recorrência de mecanismos discursivos de vitimização. Podemos finalizar atestando que a permanência, em livros didáticos, de representações que apenas têm reprisado o escravismo vem negando aos negros um discurso verbal e iconográfico que reporte aos múltiplos aspectos da sua vida, para além da condição de escravos; um discurso que possibilite a reconstrução de uma história em que os negros, como etnia reconhecida em suas especificidades, possam integrar-se de fato à sociedade brasileira como participantes ativos da formação cultural, econômica e social do nosso país (SILVA FILHO, 2005, p. 131).

A coisificação do personagem negro também foi apontada por Souza (2010). Nos livros para 7ª série, sobre o período colonial, o(a) escravizado(a) aparece vinculado(a) ao sistema colonial como uma peça, escravizado(a) passivo(a) e massacrado(a) pelo sistema. Nos livros, as imagens reproduzem cenas dramáticas: castigos corporais, fugas e torturas. Nas três coleções selecionadas, apareceram 120 imagens representando o segmento social negro. A maioria das imagens retratava cenas de escravização e castigos,

¹⁰O livro analisado foi - Tantas Histórias, Ana Luísa Lins, editora FTD, 2005.

¹¹Analisou a obra Construindo a cidadania por meio dos temas transversais: educação de jovens e adultos, Editora Difusão Cultural do Livro, disciplina de História editada em 2006.

apenas dezessete imagens apresentavam aspectos positivos do povo negro, líderes políticos, ativistas em movimento sociais, esportistas e artistas. A referência quase exclusiva à escravidão também foi resultado de Rocha, Nascimento e Pereira (2011) – das 143 páginas, apenas sete falam sobre o(a) negro(a) e de maneira não contextualizada. As referências ao castigo, em especial uma reprodução de imagem de um escravizado amarrado ao tronco e sendo açoitado, foram a mesma frequente imagem nas lembranças de estudantes negros(as) entrevistados(as) por Teixeira (2006). Tais imagens nos livros causaram grande impacto em tais estudantes, mobilizando nas escolas, segundo os próprios, uma série de sentidos de desvalorização e discriminação.

Ao refletir sobre o que significa uma “coisa” é possível pensar que uma coisa não tem vontade própria, pois não pensa, não reage, não chora, não tem necessidades físicas e emocionais. Após décadas de críticas de pesquisadores(as) e ativistas, essa parece ser uma representação arraigada no imaginário, a ponto de manter-se presente nos discursos, mesmo atualizados por propostas pedagógicas e referenciais teórico-metodológicos diversos. Em especial a reprodução de uma imagem de Debret na qual um negro no tronco é açoitado por outro negro, é tantas vezes reproduzida que atua como imagem canônica (conforme ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003), definindo o espaço da escravidão como narrativa única, embora contraditória com a complexidade que se deram as relações e papéis sociais assumidos por nossos(as) antepassados(as) negros(as) na sociedade escravocrata e representando o *silêncio* sobre tais e sobre os movimentos de resistência à escravidão.

A representação da população negra exclusivamente como escravizada ao longo dos anos vem sendo constante nos livros de História (OLIVEIRA, 2000, OLIVA, 2003, RIBEIRO, 2004, TEIXEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2010). Não se questiona o processo de escravização de uma grande parcela de africanos(as), mas sim a forma como ela é narrada, por vezes, dando a impressão de *eternalização* da condição de escravizado como inerente à população negra a atuando para a **reificação** da subordinação de negros(as). Além disso, durante todo o século XIX, a maioria da população negra era livre, tanto no Brasil como no Paraná (62% de negros/as livres em 1810, chegando a 85% em 1872, no Paraná em 1972, segundo dados de PENNA, 1990).

Entretanto, os discursos insistem na associação negro-escravo, desconsiderando todas as diversas e complexas formas de participação da população negra na sociedade brasileira.

Além disso, as pesquisas revelaram que os textos e imagens presentes nos livros de História que foram analisados contribuem para o processo de estereotipização de negros(as), para a ausência de conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais e silenciam sobre conteúdos relativos ao continente africano, ao passo que o privilégio é total para narrativas com informações sobre as civilizações ocidentais e orientais, destacando seus costumes e culturas (SILVA FILHO, 2005; SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, NASCIMENTO e PEREIRA, 2011). As linguagens presentes nos livros didáticos ajudam na manutenção de identidades dominantes, reforçando a condição de inferioridade do povo negro. Por sua vez, a escola não aborda em seu currículo a temática étnico-racial conforme indicativos da Lei nº 10.639/03, comprovando a hipótese inicial de Souza (2010) de que os estereótipos presentes nos livros de História negligenciam séculos de história e cultura do povo negro. A exceção apontada pela literatura foi somente para o livro didático da 4ª etapa (8º e 9º séries) de EJA em Alagoas, que avança ao considerar a África como berço da humanidade, valorizando suas tradições e sua cultura (conforme OLIVEIRA, 2010).

Ainda foram localizadas algumas pesquisas sobre relações raciais em outras disciplinas escolares. Na disciplina de Geografia, Ratts, Rodrigues, Vilela e Cirqueira (2007) analisaram livros didáticos¹² com o objetivo de observar como os conteúdos relacionados aos(às) negros(as) e sobre a África, são representados nos livros por meio de imagens (gravuras). Os(as) autores(as) constataram que as obras apresentam poucas referências e menções sobre a população negra, quase sempre retratada por meio de estereótipos – imagens da África selvagem, rural e pobre. Na disciplina de Ciências, Soares e Bordini (2009) realizaram uma pesquisa sobre livros didáticos e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia.

¹²Geografia Crítica (Vesentini; Vlach, 2002) e Geografia (Adas, 1994).

Analizando quatro coleções de livros de ciências¹³ dos anos iniciais que fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2007), verificaram o predomínio do homem branco sobre a mulher branca e sobre os(as) negros(as), concluindo que:

Nesse sentido, é possível evidenciar que existe uma regularidade quantitativa nas representações acenando para uma identidade hegemônica: branca, masculina e heterossexual. A quantidade expressiva dessas imagens produz um saber conectado ao modelo desejável de sociedade, onde a etnia branca é instituída e valorizada como um cânon, enquanto a etnia negra raramente aparece, quando aparece afasta-se do modelo valorizado (SOARES & BORDINI, 2009, p. 08).

O espaço consagrado ao conhecimento dito científico é destinado ao homem branco. As imagens que representam a etnia negra se distanciam dos espaços consagrados pela ciência, ou seja, a etnia negra, quando aparece, ocupa um lugar e uma posição bem demarcada: esporte, ocupações braçais (SOARES e BORDINI, 2009). A *naturalização* do branco como superior e do negro ocupando funções subalternas é recorrente nas pesquisas sobre livros didáticos e relações étnico-raciais, demonstrando a consolidação da *naturalização* ao longo dos anos, tendo em vista a data de realização das pesquisas (SILVA FILHO, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOARES e BORDINI, 2009).

De forma geral, os estudos indicam que continuam hegemônicos os discursos que qualificamos como racistas, pois hipervalorizam brancos(as) e o conhecimento eurocêntrico, *naturalizam* brancos como representantes da humanidade e **reificam** as desigualdades raciais, ao passo que *estigmatizam* negros e *silenciam* sobre nós e sobre conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como sobre relações raciais no Brasil. Na próxima parte estão dispostas a análise formal e a interpretação da ideologia, onde analisaremos em pormenor tais questões em dois livros.

¹³Coleção 1 – Redescobrir ciências de Janeth Wolff & Eduardo Martins; Coleção 2 – Ciências para crianças de Rosicler Martins Rodrigues; Coleção 3 – Ciências de Rosely Limbo & Isabel Costa; Coleção 4 – Terra, planeta vida: ciências de Amélia Porto, Lízia Ramos & Sheila Goulart.

5. INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

Neste capítulo apresentamos os dados da análise realizada. Foram analisados qualitativamente, ancorada em estudos críticos sobre desigualdades raciais no Brasil, os livros de duas disciplinas escolares: Português e Literatura, Educação Física. A partir da análise formal dos livros, buscamos a reinterpretação da ideologia, por meio da análise de modos de operação e estratégias ideológicas observadas nos discursos dos referidos livros.

5.1 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE FORMAL

As pesquisas do NEAB são orientadas pela concepção de que o papel da pesquisa na elaboração e avaliação de políticas públicas deve ajudar os componentes sociais, em especial os que ocupam posição de subordinação, para que possam participar de negociações com a maior quantidade de conhecimento possível (Andrade, 2001, p. 22). Para tanto, utiliza-se do detalhamento do método e procedimentos que tem por objetivo dar conta do princípio defendido por Thompson (1995) que é o da “não-imposição”:

Oferecendo-se o ‘caminho das pedras’, tem-se o desejo, não de impor, mas de propor uma interpretação, entre outras possíveis, que pode ser aprovada, questionada, melhorada ou corroborada a partir de exposição transparente na construção argumentativa, teórico metodológica (Andrade, 2001, p. 22).

Nesta parte da dissertação, apresenta -se os resultados da análise dos livros didáticos públicos que foram selecionados. São doze livros: Português e Literatura, História, Filosofia, Sociologia, Artes, Química, Física, Educação Física, Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Biologia e Matemática. Foram analisados os livros de Português e Literatura e Educação Física.

A princípio em consonância com o orientador e em função dos critérios utilizados em disciplinas da área de Ciências Humanas, na qual os conteúdos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais – História, Cultura Africana e

Afro-brasileira – são bastante profusos, foram escolhidos os livros das disciplinas de Português e Literatura, Sociologia, História, Filosofia, Artes e Geografia. Por sugestão da Professora Doutora Aracy Martins (UFMG) e do Professor Doutor Ângelo de Souza (UFPR), que fizeram parte da banca de qualificação, optou-se pelo Livro de Português e Literatura por apresentar alguns equívocos teóricos que mereciam ser pontuados e pelo de Educação Física, por apresentar conteúdos indicados pela Lei 10.639/03 e Parecer Nacional 01/04 abordados de forma adequada. A sugestão teve como critério fazer um contraponto entre um livro que mais se aproximasse da resposta positiva às normativas de Educação das Relações Étnico-Raciais e outro que não atendiam às demandas da educação promotora de igualdade racial.

5.2 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PÚBLICOS

O livro didático público é organizado com algumas especificidades, seguindo a estrutura contida nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, elaborada através de encontros coletivos com os(as) professores(as) das respectivas áreas. A proposta da SEED procurava repensar o currículo básico, dentro de uma perspectiva diferente da existente nos Parâmetros Curriculares. A teoria norteadora que serviu como base para essa discussão e elaboração que se propôs a ser coletiva, foi o Materialismo Histórico Dialético. Os livros foram organizados partindo de conteúdos estruturantes. O processo de seleção da produção científica, denominado “Folhas”, apresentou-se de forma a exigir um rigor metodológico dos(as) professores(as) autores(as), que seria elaborado de forma dialógica com duas áreas do conhecimento que tivessem convergência, para posterior validação pelo Departamento de Educação Básica em parceria com docentes de instituições de Ensino Superior.

5.2.1 Análise do Livro Didático Público de Português e Literatura



FIGURA 3 – LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

O livro de Língua Portuguesa e Literatura tem início com o *Rap da Língua Portuguesa*, escrito pelos(as) autores(as) do livro, que está organizado seguindo um único conteúdo estruturante – “O discurso como prática social: oralidade, leitura, escrita, literatura”. Contém dezesseis capítulos, totalizando 208 páginas, tamanho A4. Teve como consultores dois professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e como leitora crítica uma professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O projeto gráfico da capa foi realizado pela agência Ícone Audiovisual Ltda. A capa é plastificada com ilustração, de cor verde água e as ilustrações são desenhadas e coloridas. Internamente as ilustrações também são coloridas com desenhos e imagens retirados da *internet*. É um livro não consumível e foi publicado pela Editora do Estado do Paraná. O Livro Didático Público de Língua Portuguesa e Literatura, encontra-se em formato eletrônico no *site Dia a dia Educação* (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) e pode ser acessado e impresso. Segue a forma de organização:

Sumário

Rap da Língua Portuguesa

Apresentação

Conteúdo Estruturante: O Discurso como prática social: oralidade, leitura, escrita, literatura.

1	Procura-se um Crime	17
2	O labirinto da linguagem	29
3	Discursos da Negritude	43
4	Pescando Significados	55
5	Sonhando com a casa própria	65
6	Palavras	77
7	Sobre a Modernidade ou ler um livro	89
8	A máquina do Tempo	101
9	Estratégias de manifestar opinião	111
10	Quem conta um conto	123
11	Você é um chato	137
12	Linguagem Científica e Linguagem Cotidiana - Maneiras de Dizer...	149
13	Variação Linguística	157
14	Múltiplas Significações	171
15	Mercado de Trabalho: Que Bicho é esse?	181
16	Vírgulas e Significados.....	191

O primeiro capítulo, escrito por cinco autores, intitulado *Procura-se um crime*, inicia-se com a convocação da população, por parte de um delegado, para um concurso de cartazes, depois de constatar que um cartaz existente na cidade de Mount Chasta, na Califórnia, procurando uma criminosa, não cumpria sua função de auxiliar a identificação e localização da mesma. O capítulo segue trazendo mais dois fragmentos, propondo exercícios investigativos, ou seja, o(a) aluno(a) é levado(a) a investigar o fato, analisando se os personagens relacionados com a ocorrência são criminosos ou inocentes. Os textos são *Depoimento da acusada – Mãe é fogo*, adaptado de Moacyr Scliar, *Uma vela para Dário*, de Dalton Trevisan e a música *Construção*, de Chico Buarque. Para subsidiar a discussão e reflexão sobre as

ocorrências propõe-se a leitura de um texto complementar, de Marilena Chauí, filósofa brasileira, presente no livro *Um convite à Filosofia*.

No capítulo dois, em *O labirinto da linguagem jurídica*, a autora propõe uma reflexão sobre as diversas linguagens jurídicas, utilizando os textos *Prisoner sues God*; *A cláusula do elevador*, texto retirado do jornal O Estado de São Paulo, do Caderno Cultura de domingo do dia 7 de abril de 1999; o poema *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes; exemplos de textos jurídicos – contrato nupcial e petição pela igualdade; *Entender ou venerar*, de Dinah Silveira de Queiroz.

A autora do capítulo três (Língua Portuguesa e Literatura), *Discursos da Negritude* é professora, trabalhava no Colégio Estadual Helena Kolody, na cidade de Colombo, localizada na região metropolitana de Curitiba. Para um estudioso de educação para as relações étnico-raciais, o termo *negritude* remete a um movimento político e literário desenvolvido por pesquisadores(as) e políticos com objetivo de valorizar o continente africano e mostrar para o mundo a contribuição desse continente em vários aspectos. Bernd (1984) descreve que o termo surgiu pela primeira vez num poema de Aimé Césaire (poeta da Martinica), que convidava o povo negro a se conscientizar da existência de diferentes mundos – um branco e um negro – afirmando os valores negros, na tentativa de recuperar o orgulho negro. Destaca também que as revoltas no Haiti, vividas pelos(as) escravizados(as), e os quilombos brasileiros, podem ser consideradas as primeiras manifestações da negritude.

A negritude surgiu como uma forma de combater o racismo, mostrando a beleza negra (Movimento Negro é Lindo, nos Estados Unidos em 1970) e a riqueza da história da África, inicialmente transmitida apenas de forma oral, que passou a ser registrada por pensadores(as) e estudiosos(as) africanos(as). Entretanto, o termo gerou controvérsias e o receio de transformar o racismo em racismo às avessas, como chamou a atenção para essa possibilidade o filósofo e literato Jean Paul Sartre em sua obra *Orfeu Negro*. Munanga (2009) destaca os principais nomes da negritude que, segundo ele, podem ser considerados os fundadores do movimento: Aimé Césaire, Leon Damas, Léopold Sedar Senghor, Leonard Sainville, Aristide Maugée, Birago Diop, Ousmane Soce e irmãos Achile. Esses autores escreveram obras da literatura negra de expressão francesa.

Poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores, etc. quiseram restituir à África o orgulho de seu passado, afirmar o valor de suas culturas, rejeitar uma assimilação que teria sufocado a sua personalidade. Tem-se a tendência, sob várias formas, de fazer equivaler os valores das civilizações africana e ocidental. É a esse objetivo fundamental que correspondem as diversas definições do conceito negritude (MUNANGA, 2009, p. 52).

Para se ter uma ideia da envergadura desse movimento literário, Aimé Césaire é considerado um dos grandes nomes da literatura francesa. Sobre tal movimento literário, no entanto, observa-se o *silêncio* no capítulo em análise, como no restante do livro de Português e Literatura. Um argumento que por vezes aparece como justificativa para a não tematização da “literatura negra” seria o não reconhecimento como movimento literário e a ausência em manuais gerais. Nesse caso, a ausência não se justifica, visto que a qualidade literária da obra do criador do movimento é inegável e reconhecida internacionalmente. As proposições da modificação do artigo 26-A da LDB são na direção de que esse conhecimento de matriz africana seja parte do currículo escolar. No entanto, o capítulo em questão tem no título o nome do movimento literário mais significativo, tanto para a literatura africana quanto para a africana da diáspora, e nem o conceito do referido movimento é apresentado. Observamos que no Brasil (e na América Latina, conforme SILVA, 2008) ocorre uma tendência de silenciar sobre a negritude em específico e sobre o legado de conhecimento de matriz africana em geral. Interpretamos esse *silêncio* como estratégia ideológica que opera socialmente para manter no plano simbólico uma hegemonia dos que se autorrepresentam como de origem europeia em relação aos de origem africana (e indígena). Caracterizando o racismo acadêmico e institucional, decorrente da relação com o movimento do poder pelas elites da América Latina.

O referido capítulo tem como ilustração, em sua parte inicial, a imagem do quadro pintado por Jacob Lawrence. Logo abaixo dela, vem a seguinte afirmação e informação (Bueno, p. 43): “o trabalho infantil e a ausência da educação foram razões para as pessoas desejarem abandonar seus locais de origem”, 1940-41. Têmpera de gesso sobre painel, 30,5 x 45,7 cm, Museu de Arte Moderna, Nova Iorque, Estados Unidos.

Imagem Livro Didático Público do Paraná



Fonte: Livro Didático Público

FIGURA 4 – QUADRO DE JACOB LAWRENCE

Na página ao lado (tendo como ilustração o quadro de Jacob Lawrence), abaixo do título *Discurso da Negritude* apresenta quatro textos. Três deles, relacionados à escravidão (termo adotado pela autora, ao longo de todo o capítulo) e lança a pergunta: *A que tipo de escravidão referem-se esses textos?* O primeiro texto anuncia a pretensão de alugar um preto ou uma preta para cozinha e arrumar casa de família. O segundo anuncia a venda de uma preta. No terceiro, um morador de Paranaguá (cidade portuária do Estado do Paraná) anuncia a fuga de um escravo e o quarto solicita um motorista particular com 2º grau, inglês, espanhol e domínio de *internet* e boa aparência.

Por essa abertura, é possível fazer uma ideia nada otimista do desenvolvimento do capítulo, pois ao retratar o trabalho infantil e anunciar os diversos tipos de escravização, o texto reforça situações que pesquisadores(as), o movimento negro e pessoas comuns com o mínimo de compreensão da realidade gostariam que não existissem. Mesmo assim, se seu uso fosse contextualizado e os(as) alunos(as) convidados(as) a refletir sobre esse período histórico, o uso poderia ser adequado. Entretanto, essa reflexão não é proposta. O uso do quadro de Jacob Lawrence, com crianças

cabisbaixas e subservientes, causa constrangimento em adultos e pode gerar constrangimento e sentimento de menos valia em adolescentes, independente do pertencimento étnico-racial. Porém, nos(as) alunos(as) negros(as) pode causar ainda a rejeição de pertencimento étnico-racial, que os(as) liga a seus ancestrais africanos.

Os textos selecionados para composição do capítulo três utilizam-se da relação negro-escravo e também apresentam características de estereotipia e estigmatização que reforçam as ideias de hipersexualidade da mulher negra brasileira – no sentido negativo – além de utilizar o termo negritude de forma equivocada.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26-A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (Parecer 01, 2004, p. 25)

Foram usados fragmentos da obra de Gilberto Freyre, o poema *Essa Negra Fulô*, de Jorge de Lima, o poema *Negra*, de Lêdo Ivo e o texto *A última crônica*, de Fernando Sabino. Através do poema *Essa Negra Fulô*, o texto propõe como proposta pedagógica explicitar como se constrói um poema e um texto poético. Ao analisar a obra de Jorge de Lima *Raça e Cor na Literatura Brasileira*, Brookshaw (1983) afirma que:

(...) tudo ilustra a inabilidade fundamental de parte do autor em ver no negro algo mais do que um animal exótico, erótico, imoral, um preconceito demonstrado em um dos seus poemas mais conhecidos e mais citados *Essa negra Fulô*, que comenta humoristicamente a influência sexual da escrava sobre o senhor a quem “rouba” da esposa (BROOKSHAW, 1983, p. 92).

O poema *Essa Negra Fulô* de Jorge de Lima foi amplamente estudado por pesquisadores(as) da temática étnico-racial. Uma das estratégias ideológicas possíveis de se detectar no poema é o *silêncio*, pois Fulô é

retratada como um objeto, sem voz, que não oferece resistência, que aceita os insultos da senhora e os abusos do senhor. Fonseca (2002) afirma que:

No silenciamento da voz negra que transita nos versos do poema apenas como objeto sensual Fulô é citada num discurso que inibe o seu dizer, ou melhor, que só permite que ele se mostre em um mesmo horizonte em que as coisas estão sempre num mesmo lugar. Não é de se admirar, portanto, que o poema de Jorge de Lima, querendo tirar o negro de um espaço cultural que o vê enquanto “excrecência” ou deformação, ainda fortaleça estereótipos que paralisam na cor de sua pele, em traços que fazem dele objeto, sempre objeto exótico e erótico para deleite do senhor branco (FONSECA, 2002, p. 196).

Transcrevemos o poema na íntegra:

Essa Negra Fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,

vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!

vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

"Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco".

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
"minha mãe me penteou
minha madrasta me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou".

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá
Chamando a negra Fulô!)
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?

— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,

O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dêle pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!

FONTE: www.antoniomiranda.com.br/.../brasil/jorge_de_lima.html

Na busca pela mudança da imagem da mulher negra e para mostrar sua resistência e luta pela sobrevivência, digna e com direito a escolhas, o poeta Oliveira Silveira, escreveu um poema se contrapondo ao poema de Jorge de Lima. Seguindo essa tendência, o mais adequado seria incluí-lo no Livro Didático de Português, já que os outros textos reforçam a visão negativa sobre a mulher negra. Segue o poema contraponto de Oliveira Silveira:

Outra Nega Fulô

O sinhô foi açoitar a outra Nega Fulô
 Ou será que era a mesma?
 A nega tirou a saia,
 A blusa e se pelou
 O sinhô ficou tarado,
 Largou o relho e se engraçou.
 A nega em vez de deitar,
 Pegou um pau e sampou
 Nas guampas do sinhô
 Essa Nega Fulô!
 Essa Nega Fulô!
 Dizia intimamente o velho Pai João
 Pra escândalo do bom Jorge de Lima,
 Seminegro e cristão
 E a mãe preta chegou bem cretina
 Fingindo uma dor no coração
 - Fulô! Fulô! Ó Fulô!
 A sinhá burra e besta perguntou
 Onde é que tava o sinhô
 Que o diabo lhe mandou
 - Ah! Foi você que matou!
 - É sim, fui eu que matou –
 Disse bem longe a Fulô
 Pro seu nego, que levou
 Ela pro mato, e com ele
 Aí sim ela se deitou
 Essa Nega Fulô !
 Essa Nega Fulô ! (CADERNOS NEGROS)

FONTE: <http://cadaminuto.com.br/noticia/2010/02/22/outra-nega-fulo>

Nesse poema de Oliveira Silveira, escrito em 1979, responde ao poema *Essa Negra Fulô*, escrito por Jorge de Lima, mostrando que ela tem vontade própria e que não aceitou passivamente os abusos sexuais do senhor, resistindo, chegando a matá-lo e escolhendo com quem queria se relacionar. Nascimento (2009) destaca a importância da produção literária afro-brasileira para a formação da identidade negra de forma coerente:

Diante das novas figuras construídas para constatar aquelas estabelecidas por Jorge de Lima, percebe-se que Oliveira Silveira, reescreve o poema para criticar a lógica constituída pelo cânone e, a partir daí, dar uma versão histórica guiada pelos olhos de quem a

experimentou pelo avesso. Analisar a poética produzida por escritores que partem do entendimento de sua ancestralidade e negritude significa dar voz para a expressão da singularidade de todo um grupo subjugado. Enquanto sujeito de sua escritura, estes se utilizam de seu contra-discurso para inverter os valores e estigmas construídos acerca de sua imagem, corroborando com um processo de construção e afirmação de sua identidade calcada em um histórico de resistência e fruto de uma herança simbólica africana (NASCIMENTO, 2009, p. 06).

Após a explicação de conteúdo relacionada ao poema citado, o texto argumenta que faz uso do termo “escravidão” e não “escravização” como recomendado por pesquisadores(as) de relações étnico-raciais, para dar ideia de um período e não de um estado do povo negro; que não é tema exclusivamente do discurso poético (Bueno, 2006) e faz uma discussão simplista sobre mestiçagem utilizando-se do autor Lezama Lima, escritor cubano. Relata também a contribuição dos diversos povos, para a formação da identidade cultural brasileira, ressaltando a importância da mestiçagem, destaca que “na religião: santos do devocionário católico que são a máscara de deuses surgidos na África” (Bueno, 2006, p. 47). A preocupação e questionamento que surge ao ler essa informação é muito significativa, pois a autora não cita a fonte dessa afirmação e adentra numa temática polêmica que é o sincretismo religioso, envolvendo a Igreja Católica e as religiões de matriz africana, sem propriedade e aprofundamento teórico. Portanto:

O sincretismo, pois, elemento característico e de fundação das religiões afro-brasileiras, não é uma simples “colcha de retalhos”, associação superficial de símbolos ou imagens ou sobreposição mecânica de elementos culturais oriundos de tempos e lugares diferentes. O sincretismo não é algo tão simples e pueril que se possa compreender com uma olhadela de superfície: é um processo complexo que resulta na construção de culturas singulares e não parece correto considerá-lo como expressão de submissão (mesmo que essa idéia de submissão receba o adjetivo ‘parcial’) (CARVALHO, 2006, p. 188).

Para falar sobre o índio e o negro, utiliza-se da expressão “antropofagia” e “canibalismo”, enfatizando que o índio ingeria carne humana de guerreiros em rituais, mexendo em outra temática sem aprofundamento e que pode causar constrangimentos a adolescentes do Ensino Médio, com descendência indígena ou mesmos aos demais alunos(as) com discernimento para respeitar as variadas formações da população brasileira. Ou seja, ao contrário de

valorização da população negra e indígena como definido pelo artigo 26-A da LDB, o texto oferece exemplos múltiplos de desvalorização.

Posteriormente, para ilustrar a “contribuição da mulher negra” na educação do menino branco, filho do senhor do engenho, utiliza-se de um fragmento do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, do livro *Casa Grande e Senzala*, também é reproduzido:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. Já houve quem insinuasse a possibilidade de se desenvolver das relações íntimas da criança branca com ama-de-leite negra muito do pendor sexual que se nota pelas mulheres de cor no filho-família dos países escravocratas (FREYRE, 1978).

Ao fazer uso desse fragmento a autora (2006, p. 48) destaca os atributos sexuais da mulher negra e do seu papel na iniciação sexual do menino branco, filho de proprietário de escravizados. Reduz a mulher negra à ama de leite – de sexualidade exacerbada – com função de satisfazer sexualmente o desejo de seu proprietário e de seus descendentes. Nenhuma consideração foi feita a respeito do abuso sexual cometido pelo seu dono e dos traumas que a mulher negra sofre nesse período de escravização, *naturalizando* essa situação sem uma contextualização histórica. Utilizou-se também de uma ilustração reproduzida abaixo, que traz um texto explicativo, retirada do *site*: http://www.cliohistoria.hpg.ig.com.br/bco_imagens/escravos/escravos.htm. Os escritos não fazem menção ao texto explicativo, que contextualiza a foto, o que compromete a função ilustrativa da mesma. Chega a chocar, pois ao levantar a hipótese daquela criança ter sido iniciada sexualmente pela ama de leite, pode causar constrangimentos em quem vê e associa o fragmento de FREYRE (1978) à ilustração. A gravidade do conjunto torna-se maior para leitoras adolescentes negras que estão formando sua identidade e, por vezes, iniciando sua vida sexual.



A fotografia feita no Recife por volta de 1860. Na época era preciso esperar no mínimo um minuto e meio para se fazer uma foto. Assim, preferia-se fotografar as crianças de manhã cedo, quando elas estavam meio sonolentas, menos agitadas. O menino veio com a sua mucama, enfeitada com a roupa chique, o colar e o broche emprestado pelos pais dele. Do outro lado, além do fotógrafo Villela, podiam estar a mãe, o pai e outros parentes do menino. Talvez por sugestão do fotógrafo, talvez porque tivesse ficado cansado na expectativa da foto, o menino inclinou-se e apoiou-se na ama. Segurou-a com as duas mãozinhas. Conhecia bem o cheiro dela, sua pele, seu calor. Fora no vulto da ama, ao lado do berço ou colado a ele nas horas diurnas e noturnas da amamentação, que os seus olhos de bebê haviam se fixado e começado a enxergar o mundo. Por isso ele invadiu o espaço dela: ela era coisa sua, por amor e por direito de propriedade. O olhar do menino voa no devaneio da inocência e das coisas postas em seu devido lugar.

Ela, ao contrário, não se moveu. Presa à imagem que os senhores queriam fixar, aos gestos codificados de seu estatuto. Sua mão direita, ao lado do menino, está fechada no centro da foto, na altura do ventre, de onde nascera outra criança, da idade daquela. Manteve o corpo ereto, e do lado esquerdo, onde não se fazia sentir o peso do menino, seu colo, seu pescoço, seu braço escaparam da roupa que não era dela, impuseram à composição da foto a presença incontida de seu corpo, de sua nudez, de seu ser sozinho, da sua liberdade.

O mistério dessa foto feita há 130 anos chega até nós. A imagem de uma união paradoxal mas admitida. Uma união fundada no amor presente e na violência pregressa. A violência que fendeu a alma da escrava, abrindo o espaço afetivo que está sendo invadido pelo filho do senhor. Quase todo o Brasil acaba nessa foto.

Luis Felipe de Alencastro

História da Vida Privada no Brasil, vol. 2, p.439-440.

FIGURA 5 – FOTOGRAFIA

Na atividade apresentada após o texto, aborda a “negritude”, usando o termo de forma equivocada, e solicita aos alunos uma comparação, destacando semelhanças e diferenças entre o posicionamento de Jorge de Lima e o fragmento de Gilberto Freyre. No texto seguinte, faz a seguinte afirmação:

O pendor sexual a que se refere Gilberto Freyre, e que, no poema *Negra Fulô*, aparece na opção feita pelo Sinhô ao trocar a Sinhá pela Fulô, também se faz presente no poema *Negra*, do poeta brasileiro Lêdo Ivo. A leitura desse poema ajuda a ampliar nosso tecido sobre a negritude (BUENO, 2006, p. 49).

Durante o decorrer do capítulo, ressalta de uma forma que parece compulsiva a sexualidade da mulher negra. Autoras como Evaristo (2006) e Nascimento (2009), entre outras, escreveram sobre essa tendência ao retratar a mulher negra como símbolo de sexualidade exarcebada. Com o intuito de desconstruir essa estereotipia, produzem poemas, literatura, contos e desenvolvem pesquisas. O texto em análise atua no sentido contrário, pois não produz reflexões a respeito da erotização da mulher negra. Contudo, em nada contribui para a reversão dessa visão difundida por uma parcela da população e reforçada por diversos discursos midiáticos, entre eles revistas e emissoras de televisão. Alguns ícones representando a sexualidade escancarada da mulher negra foram criados, entre eles, a *Globeleza* (personagem criada para a vinheta do Carnaval da Rede Globo) e as “mulatas” do Sargenteli (denominação que serve para se referir a dançarinas negras). Essa construção social identitária que é imputada à mulher negra desencadeia graves consequências para o posicionamento de algumas delas na sociedade e principalmente nos relacionamentos amorosos. Desde a infância, a maioria das mulheres negras tem que lidar com suas características corporais, pois o corpo da mulher e do homem negro, apresenta algumas especificidades. Em certas famílias a proteção, geralmente partindo da mãe, regula cores e modelos de roupas que disfarçam ou mascarem essas características. A extensão dessa visão para a literatura acaba reforçando a ideia.

A representação literária da mulher negra, ainda ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Personagens negras como Rita Baiana, Gabriela, e outras não são construídas como mulheres que geram descendência. Observando que o imaginário sobre a mulher na cultura ocidental constrói-se na dialética do bem e do mal, do anjo e demônio, cujas figuras símbolos são Eva e de Maria e que o corpo da mulher se *salva* pela maternidade, a ausência de tal representação para a mulher negra, acaba por fixar a mulher negra no lugar de um mal não redimido (ARAÚJO, 2006, p. 01).

O parâmetro que utilizamos para a análise das obras, o artigo 26-A da LDB, a Resolução 01/04 e o Parecer 02/04 do CNE, corroboram com a afirmação e propõe que o ambiente escolar seja um dos responsáveis pela desconstrução dessa imagem negativa da mulher negra, ao se posicionar a favor de uma educação antirracista. No caso do livro analisado, ocorre o inverso, causando na pesquisadora (que é negra) sentimentos de desconforto e incredulidade. Afinal esse livro foi financiado por uma política pública paranaense e subsidiado teoricamente, no caso específico, por um doutor da UFPR. Nessa produção, se o objetivo fosse ressaltar a beleza negra e destacar a mulher negra, a sugestão seria utilizar contos, poesias e outras produções literárias realizadas também por mulheres negras e autores(as) de outros pertencimentos étnicos-raciais que a apresentasse de maneira digna e respeitosa:

Retomando a reflexão sobre o fazer literário das mulheres negras, pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Toma-se o *lugar da escrita*, como direito, assim como se toma o *lugar da vida* (ARAÚJO, 2006, p. 5).

Evaristo (2006) discute que a mulher negra na literatura, por vezes tem suas características associadas à sexualidade, permissividade e vulgaridade e na maioria das vezes negam a ela sua função de mãe e provedora do lar, função que muitas vezes ela exerce sozinha, que exige cuidar dos filhos, da limpeza da casa e prover alimentação e todo o tipo de sustento. A luta travada para sobrevivência, por uma grande parte das mulheres negras, desde a abolição da escravatura, através do trabalho doméstico e produção de

alimentos, pouco é mencionada na literatura, retirando dessas mulheres o direito à fala. Nascimento (2008) comenta como as vozes das mulheres negras são silenciadas:

A prática camuflada da discriminação, ao lado de um discurso democrático racial, insere a mulher negra num contexto que denominaríamos aqui como espaço de falta. Sofrendo uma tripla discriminação – racial, social e sexual – a mulher negra, numa sociedade racista e discriminadora, nada mais faz que acumular perdas no que se refere à dificuldade de sua inserção nos quadros sociais representados no país. O silêncio em que vem envolvida sua figura e a ausência quase total de sua representação social evidenciam a perversão e/ou hipocrisia em que está assentada nossa sociedade (NASCIMENTO, 2008, p. 50).

Dando continuidade ao capítulo, observa-se uma nova atividade, com as seguintes questões:

- O poema de Lêdo Ivo toca as margens do erotismo em relação à mulher negra. Identifique, no poema de Jorge de Lima, trechos que erotizam a mulher negra.
- É possível identificar a mesma erotização em Gilberto Freyre? Identifique os trechos e analise quais recursos discursivos ele utiliza. Por que ele não é tão explícito quanto Lêdo Ivo? (BUENO, 2006, p.50).

Nas atividades propostas, as reflexões não avançam e só reforçam e afirmam a sexualidade da mulher negra de forma pejorativa e contrária ao artigo 26-A da LDB, Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do CNE.

No texto seguinte, usa como fundamentação teórica a historiadora Hebe M. Mattos de Castro. Porém, ao fazer os comentários a respeito do texto, usa diversos termos para se referir ao negro, tais como escravo, crioulo, preto, sem justificar por que usa tantos termos num único texto.

Posteriormente adota o texto *A última crônica*, de Fernando Sabino, que discorre sobre uma comemoração realizada por uma família negra, num botequim do Rio de Janeiro. Trata-se do aniversário de uma criança, que está acompanhada pelo pai e pela mãe. O pai compra um pedaço de bolo só para a menina e a mãe retira de uma bolsa de plástico três velinhas brancas e juntos cantam parabéns. Como leitora adulta e negra, consigo ver uma beleza poética no texto, mas ao me colocar no lugar de alunas e alunos do Ensino Médio,

principalmente dos alunos negros e alunas negras, consigo ver a miséria, a pobreza e a falta de recursos atribuídos às famílias negras. Segundo Chinellato (1996), em tese sobre crônicas em livros de Língua Portuguesa, essa crônica foi a mais frequente nos livros. Silva (2008) analisa como as personagens negras das crônicas transcritas para livros didáticos trazem personagens estereotipados(as), em especial na condição não somente de pobreza, mas tendencialmente de miserabilidade. Nas descrições dos personagens da crônica em pauta, os termos utilizados são: “casal de pretos”, “compostura da humildade”, “uma negrinha de seus três anos, toda arrumadinha no vestido pobre”, “três seres esquivos”, “a negrinha finalmente agarra o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo”. Ou seja, o discurso atua para definir o “lugar” do negro na sociedade, o lugar da subalternidade, *naturalizando* a miséria como lugar do(a) negro(a) na sociedade brasileira.

Para finalizar o capítulo, discorre sobre a importância do Movimento Negro, fala sobre políticas afirmativas, usando o conceito sem lançar mão de nenhum teórico para subsidiá-la e faz uso de um fragmento de um membro do Conselho Estadual do Rio de Janeiro – Magno de Aguiar Maranhão – que é contrário às cotas e se utiliza do argumento simplista de melhoria do ensino para todos. Não recorre a nenhum pesquisador(a) ou político do Paraná, na intenção de promover um debate entre os(as) alunos(as), para que eles(as) possam formar consciência crítica. Porém, utiliza um gráfico do Censo de 2000 do IBGE e acrescenta um *box* intitulado *A cara da discriminação*, mostrando que o acesso dos(as) alunos(as) negros(as) à universidade, se configura de forma mais difícil do que para alunos(as) brancos(as). Na atividade, propõe que os(as) alunos(as) pesquisem as contribuições dos afrodescendentes para a língua brasileira, sem antes ter feito qualquer menção a essa contribuição. Após a atividade, indica leituras sobre o assunto:

Se você quiser saber mais sobre o assunto, leia, por exemplo, os seguintes textos da literatura brasileira e ocidental:

- “A escrava Isaura” – Bernardo Guimarães.
- “A Cabana do pai Tomaz” – Harriet Elizabeth Stowe.
- “Coração das Trevas” – Joseph Conrad.
- “A canção de Salomão” e “O olho mais azul” – Toni Morrison.
- “As vinhas da Ira” – John Steinbeck.

Essas são apenas algumas indicações de leitura. Há muito mais obras interessantes para ler sobre nosso tema. (Bueno, 2006, p. 53).

Ao indicar a leitura de *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, propõe a leitura de um livro que fala sobre a escravização e destaca o embranquecimento como positivo e a subserviência da escravizada de tez clara, que deve agradecer aos seus donos pela educação refinada que recebeu. Na obra, além da valorização do branqueamento, o(a) negro(a) é induzido(a) a saber qual é o seu lugar social, ou seja, mesmo recebendo uma educação refinada, deve agradecer e se comportar sabendo da sua condição de escravizado ou ex-escravizado. Brookshaw (1983), ao analisar o referido romance, afirma que:

Está evidenciado que Isaura, a heroína, é uma escrava branca (...). Evidentemente, a equivalência de negritude com beleza, inocência ou pureza moral era inimaginável pela sociedade branca do século XIX, a qual estava completamente condicionada ao simbolismo tradicional de branco e preto. Além disso, Isaura vence seu amo cruel. A combinação de beleza negra e vitória negra teria sido, portanto, subversiva moral e socialmente. Em qualquer situação literária na qual o escravo estava em posição de superar o branco ou de mostrar um grau de integridade moral ou educação, então sua cor não era mencionada, ou se salientava que era branca (BROOKSHAW, 1983, p. 29).

Sem debate e discussão sobre os assuntos abordados, o livro, apesar de ser uma obra literária reconhecida, que foi transformada em novela, enfatiza e torna natural características que não favorecem a população negra. Sobre a mesma ótica está *A cabana do pai Tomaz*, de Harriet Elizabeth Stowe, obra da literatura afro-americana, que destaca o negro bom e submisso. Essa obra também foi transformada em novela no Brasil, tendo como ator um branco pintado de negro.

Ao indicar como leitura a autora afro-americana Toni Morrison, o texto em análise poderia alcançar o objetivo de destacar uma autora norte-americana de literatura afro-americana, que escreve romances de altíssima qualidade, tendo inclusive recebido o Prêmio Nobel de Literatura no ano de 1993. O livro mais conhecido no Brasil, *O olho mais azul*, trata de uma menina que queria ter olhos azuis. Para tanto, usa de vários artifícios e mostra os maus tratos vividos por Pecola Breedlove ao longo de sua vida, que sempre almejou ter os olhos azuis de Shirley Temple, ícone infantil do cinema norte-americano.

Permeando esse romance, algumas situações mostram a beleza e a proteção que uma comunidade negra oferece quando uma pessoa da comunidade é abandonada pela família, entre outras formas de resistência. Segue uma passagem inspirada em diversas comunidades afro-americanas, contida no livro *O olho mais azul*, Morrison (2003, p. 21):

Há uma diferença entre ser posto pra fora e ser posto na rua. Se a pessoa é posta pra fora, vai para outro lugar; se fica na rua, não tem para onde ir. A distinção é sutil, mas definitiva. Estar na rua era o fim de alguma coisa, um fato físico, irrevogável, definindo e complementando nossa condição metafísica. Sendo uma minoria, tanto em casta quanto em classe, nos movíamos nas bainhas da vida, lutando para consolidar nossa fraqueza e nos agüentar, ou para rastejar, cada um por si, até as dobras maiores do vestuário. Nossa existência periférica, porém, era coisa com que tínhamos aprendido a lidar – provavelmente porque era abstrata. Mas estar na rua era outra história, era fato concreto, como a diferença entre o conceito de morte e estar morto. Um morto não muda, e estar na rua é estar para ficar (MORRISON, 2003, p. 21).

Através do fragmento de Morrison (2003), percebe-se a qualidade linguística e literária dessa autora negra americana, que escreve com densidade e sensibilidade sobre a temática étnico-racial nos Estados Unidos, e que por vezes acontece com maior ou menor intensidade com comunidades negras ao redor do mundo. A autora do Livro Didático Público, poderia ter lançado mão dessa e de outras passagens, não menos belas, contidas no livro *O olho mais azul*, para incentivar alunos(as) negros(as) e não negros(as) a lerem essa obra.

Morrison (2002, p. 02) declara em artigo intitulado *Sobre o Negro*:

Meu trabalho requer que eu pense sobre quão livre eu posso ser como escritora Afro-Americana em meu gênero e sexualidade, neste mundo racista. Pensar sobre (e com luta) como é cheia de implicações esta minha pesada situação. Por isso peço que se considere o que acontece quando outros escritores também trabalham numa sociedade altamente e historicamente racista. Para eles, tanto quanto para mim, imaginável não é apenas olhar ou olhar para; nem estar a si mesmo intacto no outro. É, para efeitos de trabalho, *tornar-se* (MORRISON, 2002, p. 02).

Ao fazer essa declaração, deixa evidente como é difícil tornar-se humano, homem e mulher, negro(a) ou não negro(a), em uma sociedade racista, sexista e capitalista, para pessoas dos mais variados pertencimentos

étnico-raciais. Especialmente para negros e negras de qualquer lugar do mundo, o esforço exige colaboração conjunta, inclusive de escritores(as), professores(as) e da sociedade como um todo. Nenhuma menção foi feita para apresentar essa respeitada e premiada autora afro-americana, simplesmente foi indicada a leitura, sem que nada fosse destacado que despertasse o interesse dos(as) alunos(as).

A menção à literatura afro-americana colabora com a discussão sobre a linguagem, que é bastante elaborada, pois através da produção literária e poética, os(as) negros(as) afro-americanos(as) se expressam linguisticamente e constroem sua identidade. No Brasil, esse processo também é expressado na literatura afro-brasileira, tendo os(as) escritores(as) se destacado ano após ano, entre eles(as) Conceição Evaristo, Cuti, Lino Guedes, Solano Trindade, Geni Guimarães entre outros(as). Hooks (2008, p. 863) discorre sobre a importância da linguagem para os afro-americanos, que constroem sua identidade americana, sem perder a raiz africana, pois características físicas, emocionais e culturais preservam a ancestralidade africana:

Reconhecer que nós nos tocamos uns aos outros na linguagem parece particularmente difícil numa sociedade que quer acreditar que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é ser inferior; pois dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, idéias são sempre mais importantes que a linguagem. Para cicatrizar a fissura da mente e do corpo, nós povo marginalizado e oprimido, tentamos retomar nós mesmos e nossas experiências na linguagem (HOOKS, 2008, p. 863).

Diante dessas considerações sobre o termo negritude e após análise criteriosa da organização do capítulo, conclui-se que a autora usou o termo de forma incoerente e até prejudicial à formação intelectual, emocional e social dos(as) alunos(as) negros(as) e não negros(as). O texto realiza exatamente o contrário de levar a termo as normativas do artigo 26-A da LDB, Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do CNE, como poderia se supor pelo título atribuído. A ótica centrada numa “branquidade normativa e ancorada num racismo à brasileira” é expressa de forma explícita, pela escolha dos temas e autores, das imagens e do tratamento discursivo, das propostas pedagógicas.

O capítulo quatro, denominado *Pescando Significados*, escrito por uma professora, inicia com o texto do autor Gilberto Dimenstein *Pescador de Ti*.

Posteriormente destaca o disco *Caçador de Mim*, lançado em 1981, pelo compositor e cantor Milton Nascimento, propondo um diálogo entre os textos, denominado intertextualidade. Também traz um fragmento de um discurso de Gandhi e propõe uma análise sobre os textos. Na sequência, apresenta um fragmento da letra *Caçador de mim*, lançada por Milton Nascimento e composta por Luís de Sá e Sérgio Negrão. Com relação à temática étnico-racial, a autora destaca e valoriza o cantor negro Milton Nascimento, traz um texto com uma breve biografia dele e uma entrevista dada por ele para a Revista Raça, que é uma revista com tiragem mensal, especializada na temática étnico-racial.

No capítulo cinco, chamado *Sonhando com a casa própria*, a autora diferencia diversas formas de anúncio. Entre eles, a venda de uma casa; o texto *À procura de uma besta*, de Carlos Drummond de Andrade; um anúncio veiculado na *internet* escrito por Olavo Bilac e depois uma breve biografia do autor e o texto *No Retiro da Figueira*, de Moacir Scliar.

No capítulo seis, intitulado *Palavras*, duas autoras escrevem sobre a necessidade da criação de palavras novas, utilizando a definição de conceitos como neologismo e empréstimo linguístico. Os textos apresentados no capítulo são: *Uma didática da invenção, VII* - poema de Manoel de Barros; *A origem da linguagem*, de Marilena Chauí; *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha e *Tem palavra*, de Alice Ruiz.

No capítulo sete, denominado *Sobre a modernidade ou como ler um livro*, o autor propõe reflexões sobre a modernidade e faz usos dos seguintes textos: *Trem de Ferro*, de Manoel Bandeira; um fragmento de Camões; um fragmento de Eça de Queiroz; *O cão e o frasco*, de Charles Baudelaire e *A educação*, de Eduardo Galeano.

No capítulo oito, chamado *A máquina do tempo*, a autora propõe uma viagem pelo tempo e faz uma interlocução com o Livro de Filosofia que aborda os conceitos de mito e mitologia e com o Livro de Física, que apresenta a gravitação como conteúdo. A autora propõe uma viagem pelo tempo através de quatro textos: 1ª viagem – *Canção de muito longe*, de Mário Quintana; 2ª viagem – *Cantiga de recordar*, de Helena Kolody; 3ª viagem – *Entro na vida ao entrar na história de Baccega* e 4ª viagem – *Teleco, o coelhinho*, de Murilo Rubião.

No capítulo nove, intitulado *Estratégias de manifestar opinião*, a autora apresenta formas textuais para produzir uma opinião através da fala e da escrita. Para tanto utiliza os textos: *Da arte brasileira de ler o que não está escrito*, de Cláudio Moura e Castro; *Receita de governo*, de Sérgio Andreoli e o texto *Filme da campanha do agasalho*, acentua o *apartheid* de Mário Sabino.

Ao manifestar sua opinião sobre a campanha do agasalho, Mário Sabino faz uma reflexão pertinente, falando da forma com que os recursos utilizados para sensibilizar a população acabam acentuando as diferenças sociais. A autora do capítulo, ao utilizar a gravura de um adolescente negro tremendo de frio, recebendo uma doação de agasalho, que foi jogado pela janela, reproduz a forma com a população negra é representada no discurso midiático – através de fotografias, gravuras, pinturas. Nessa imagem, ao analisar o semblante sarcástico do adolescente que está jogando o agasalho e o de sofrimento e dor do adolescente que recebe, é possível perceber a estratégia ideológica de dominação descrita por Thompson (1995) que é a do *expurgo do outro*. Podemos relacionar a imagem do menino branco jogando o agasalho para o menino negro como uma forma especial de *expurgo do outro* (segundo Silva, 2008, p. 34) que é a *estigmatização*.

A ilustração resgata ou reforça o estigma de que o negro tem como situação peculiar a miséria social, em situação que necessita de auxílio do outro para as situações mais básicas, como a de se agasalhar. Estudos sobre representação midiática do negro observam que a situação de “negro assistido” é uma retórica constante, que estabelece o espaço da carência e necessidade social como peculiar a personagens negras (BELELI 2005; CORRÊA, 2006; SILVA, ROCHA e SANTOS, 2011). O menino em destaque se encontra em condições vulneráveis – na rua, passando frio e fome – reforça a ideia que esse espaço é o espaço social a ele destinado, e não outros espaços como o da escola. Por outro lado, a imagem estabelece de forma indiscutível uma hierarquia, colocando o personagem branco numa posição superior na imagem e numa situação de vantagem social, que pode desfazer-se de um agasalho sem maiores dificuldades. O olhar do menino branco talvez mostre a indiferença, podendo ser interpretado que acredita que as condições que o outro se encontra é consequência de escolhas próprias (tendo em vista a crença de uma parte da população brasileira, na democracia racial),

demonstrando não ter capacidade de análise das condições sócio-históricas que marginalizaram e continuam marginalizando parte da população negra deste país. Como comenta Hasenbalg (2005):

Do ponto de vista dos não-brancos, os efeitos dos membros da ideologia da democracia racial são semelhantes àqueles do credo liberal da igualdade de oportunidades. Isto é, a responsabilidade pela sua baixa posição social é transferida ao próprio grupo subordinado. A consequência lógica da negação do preconceito e discriminação é a de trazer para o primeiro plano a capacidade individual dos membros do grupo subordinado como causa de sua posição social, em detrimento da estrutura de relações intergrupais (HASENBALG, 2005, p. 251).

Naturalização do branco como superior e do negro como subalterno.

A imagem de crianças e adolescentes negros(as) em condição de vulnerabilidade é recorrente na mídia, por vezes é o retrato da realidade, mas o cuidado com a representação da população negra nos livros e materiais didáticos é imprescindível para alertar para as possibilidades que todos deveriam ter na sociedade e não limitar e condicionar uma parte da população, que no caso é a negra, a pobreza e impossibilidade de viver em condições adequadas. Segue ilustração:

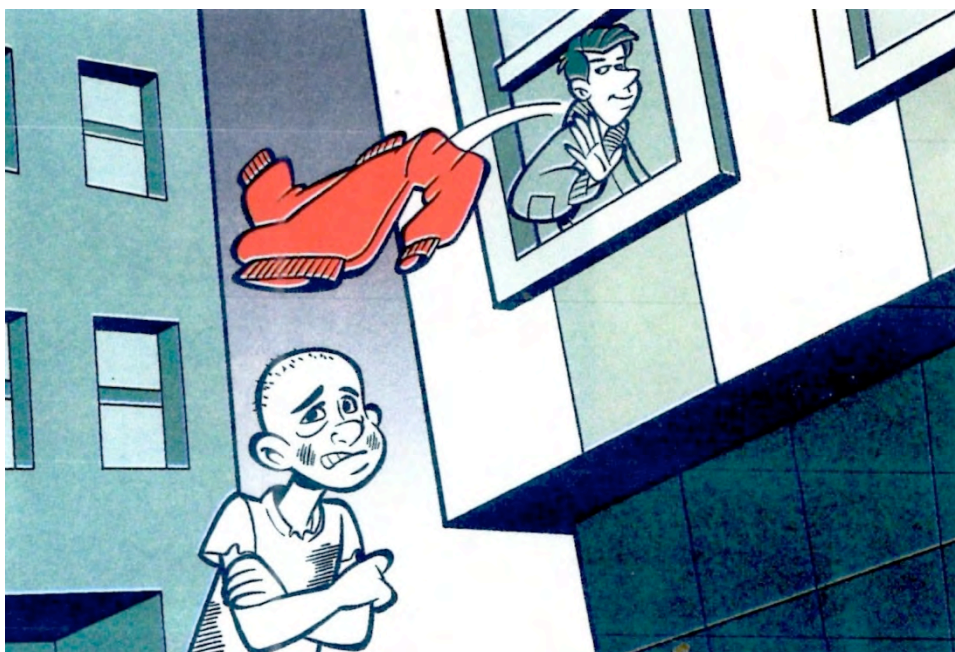


FIGURA 6 – CAMPANHA DO AGASALHO

No capítulo dez, chamado *Quem conta um conto...*, a autora utiliza textos que sugerem uma investigação. São eles: *Entrevista*, de Rubem Fonseca; *Lição sobre a água*, de Antônio Gedeão; *Procurando Firme*, de Ruth Rocha; *História de Passarinho*, de Stanislaw Ponte Preta; *Preconceito e evolução*, de Natasha Walter.

No capítulo onze, denominado *Você é um chato?*, a autora argumenta sobre a formação das palavras. Textos utilizados: *Sete anos de pastor*, de Camões, *Merda e ouro*, de Paulo Leminski; *O amor no cérebro*, de Andréas Bartels.

No capítulo doze, intitulado *Linguagem Científica e Linguagem Cotidiana – maneiras de dizer*, a autora diferencia a linguagem cotidiana da científica e utiliza o texto *Como simplificar um texto científico*, de Beto Hosel.

No capítulo treze denominado *Variação linguística*, a autora utiliza os textos: *Contando um caso*; *A dama do pé de cabra*, de Alexandre Herculano; *Unificação Linguística, que clareza*, de Milôr Fernandes; *Torre de Babel*, retirado da revista *Isto é*, de 28/07/04.

No capítulo catorze, denominado *Múltiplas significações*, a autora explicita o termo polissemia e utiliza os seguintes textos: *Feira*, do Rappa; *História*, de Raul Bopp; *Apesar de você*, de Chico Buarque.

No capítulo quinze, denominado *Mercado de trabalho: que bicho é esse?*, a autora faz uma abertura utilizando uma foto de Gonçalo Alonso Dias, com uma criança negra angolana, intitulada *O Pensador*. O discurso midiático brasileiro faz uso recorrente da imagem de crianças, adolescentes e adultos negros(as) relacionado-os a feiúra, demônio, maldade, a animais e bichos. Fanon (2008, p.160) afirma que:

Na Europa o Mal é representado pelo negro. (...) O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. (...) Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. (...) O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; (...) Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

Nesse caso, vários questionamentos surgem: Sendo o assunto relacionado ao mercado de trabalho, por que a ilustração traz uma criança negra? É possível inferir que o uso tenha sido inadequado, pois criança em idade escolar inicial tem como preocupação básica estudar e não trabalhar. Infelizmente no Brasil e em outras partes do mundo crianças negras e não negras, são submetidas de forma precoce ao mercado de trabalho; Por que a indagação que bicho é esse? Outra associação possível é a de que para uma criança negra, caso ela tenha baixa escolaridade, o mercado de trabalho torna-se um bicho, pois sua condição de empregabilidade é menor. Segue a ilustração:



FIGURA 7 – FOTO DE GONÇALO AFONSO DIAS. O PENSADOR 2

Na análise do capítulo três do livro de Português e Literatura – Discursos da Negritude percebeu-se o uso inadequado do termo “negritude” e da temática étnico-racial. O *silêncio* como estratégia ideológica de dominação, foi evidenciado ao não se fazer nenhuma menção ao movimento literário da negritude (nesse capítulo e em todo o livro), que foi um movimento de

repercussão mundial, muito importante para população negra (resultado coincide com os de FREITAS, 2009 e LIMA, 2010). Foi possível observar a *estigmatização* da mulher negra, pois o capítulo a retratou como coisa, objeto sexual. Aliado a tal, foi discursivamente tratando tal hipersexualidade da mulher negra como “natural” (ou seja, usando da estratégia ideológica de *naturalização*) e aliada esteve a estratégia de *passivização*, pois a descreve de forma passiva e submissa, sem vontade própria. Os textos utilizam-se da relação negro-escravo e também apresentam características de estereotipia e estigmatização que reforçam as idéias de hipersexualidade da mulher negra.

5.2.2 Análise do Livro Didático Público de Educação Física

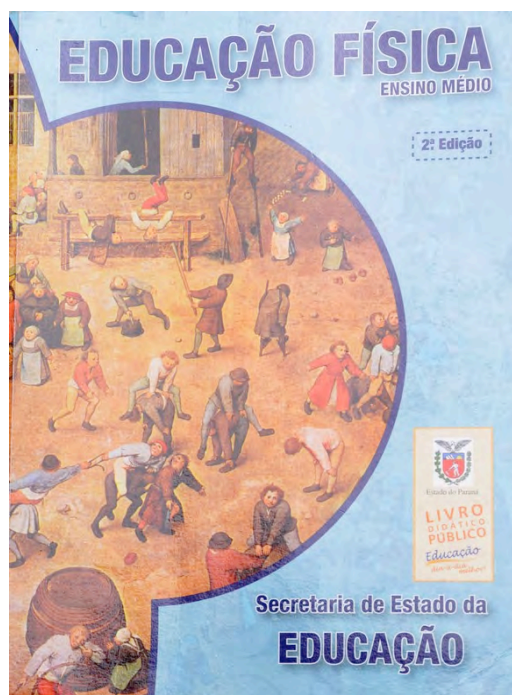


FIGURA 8 – LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O livro de Educação Física está organizado seguindo cinco conteúdos estruturantes: 1) Esporte, 2) Jogos, 3) Ginástica, 4) Lutas, 5) Dança. Contém 14 capítulos, totalizando 248 páginas, tamanho A4. Teve como consultor um professor da UNICENP, e como leitora crítica, uma professora. O projeto gráfico da capa foi realizado pela agência Ícone Audiovisual Ltda. A capa é plastificada com a ilustração de Pieter Brueghel denominada *Jogos Infantis*, que retrata cerca de 250 personagens participando de 84 brincadeiras, em

1560. A cor é verde água e as ilustrações são desenhadas e coloridas. Internamente as ilustrações também são coloridas com desenhos e imagens retiradas da *internet*. É um livro não consumível e foi publicado pela Editora do Estado do Paraná. O Livro Didático Público de Educação Física, encontra-se em formato eletrônico no *site Dia a dia Educação* (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) e pode ser acessado e impresso. Abaixo a ilustração da capa retirada do *site* www.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8/htm.

Segue a organização do livro de Educação Física:

Sumário:

Apresentação.....	10
Conteúdo Estruturante: Esporte	
Introdução	12
1- O futebol para além das quatro linhas.....	17
2- A relação entre televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras...33	
3- Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?.....	49
Conteúdo Estruturante: Jogos	
Introdução.....	60
4- Competir ou cooperar eis a questão.....	65
5- O jogo é jogado e a cidadania é negada.....	79
Conteúdo Estruturante: Ginástica	
Introdução.....	90
6- O circo como componente da ginástica.....	93
7- Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos?.....	111
8- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa.....	127
9- Os segredos do corpo?.....	141
Conteúdo Estruturante: Lutas	
Introdução.....	154
10- Capoeira: jogo, luta ou dança?.....	157
11- Judô: a prática do caminho suave.....	171
Conteúdo Estruturante: Dança	
Introdução.....	186
12- Quem dança seus males	191
13- Influência da Mídia sobre O corpo do Adolescente.....	213
14- Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?.....	227

O primeiro capítulo intitulado *Para além das quatro linhas* foi escrito por dois professores, um homem e uma mulher. Os autores abordam o futebol e propõem aos(às) alunos(as) a apreciação do futebol por trás da cortina. São enfatizadas as sensações positivas, causadas pela alegria de uma boa partida de futebol e os aspectos negativos, que são as brigas e confusões que podem ser geradas após e durante a partida.

Ao destacar os jogadores que se tornaram grandes ídolos do futebol brasileiro, os autores acentuam o lugar social reservado, para o jovem negro e homem negro no Brasil, com possibilidade de sucesso. No discurso midiático, o jovem negro e homem negro, aparecem com chances de alcançar uma boa condição financeira e sair da miséria, através do futebol. Afirmam que:

Pelé, Garrincha, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho, todos jogadores espetaculares, que saíram da miséria, e talvez da criminalidade, para ganharem o mundo, com um futebol de encher os olhos e conquistarem milhões de fãs pelos clubes que passaram (SANTOS & CÁSSIA, 2006, p. 19).

Na afirmação de que os jogadores citados, todos negros (apesar de não terem explicitado seu pertencimento étnico-racial no texto, por serem muito conhecidos na mídia, são notadamente negros), de que se não fosse o futebol, poderiam até se envolver com criminalidade, reforça um determinismo social para população negra. Como determinar que pessoas como Pelé, Garrincha, Ronaldo e Ronaldinho Gaúcho só poderiam alcançar o sucesso financeiro e profissional através do futebol? Eles não poderiam escolher outra profissão e serem bem sucedidos? Para alunos do Ensino Médio que não são habilidosos como jogadores de futebol, uma das perspectivas possíveis é o crime? Estando no Ensino Médio, vislumbrar outras condições de vida e de trabalho numa sociedade que prime por uma educação antirracista é possível para alunos negros e não negros. Para Nascimento (2003):

Os estereótipos da preguiça, indolência, atraso intelectual e tendências criminais dos afrodescendentes freqüentam o imaginário social por meio da noção de que tais características se ocultam “no sangue” dessas populações, assim como se considera que um talento especial e uma vocação para o ritmo, samba e futebol “correm nas veias” dos descendentes de africanos. Trata-se do racismo de critério biológico, inequívoco, vivo e ativo, porém recalcado (NASCIMENTO, 2003, p.147).

Adotando uma definição marxista de ideologia, os autores discutem o futebol, como o ópio do povo e afirmam que “Os defensores do futebol, como ópio do povo, entendiam este esporte como uma das possibilidades de veiculação ideológica do pensamento da classe dominante (SANTOS & CÁSSIA, 2006, p. 20).

Aparecem, no capítulo três, ilustrações com personagens negros. São elas: um quadro de Luiz Ventura, intitulado *O Futebol*, segue figura abaixo:



FIGURA 9 – QUADRO DE LUIZ VENTURA. O FUTEBOL

Um desenho com um homem negro vestido com uniforme da Seleção Brasileira de Futebol, segurando a taça de campeão da Copa do Mundo, com um sombrero na cabeça, serve como ilustração para um texto sobre a visita de jogadores de futebol brasileiros a um jogo realizado no Haiti.



FIGURA 10 – CAMPEÃO DO MUNDO

Texto: *Futebol não afasta pavor do Haiti*, escrito por Marcos Guterman. Um quadro de Cândido Portinari, chamado *O Futebol*, para ilustrar o texto *Futebol: a formação da identidade nacional*, escrito pelos autores do capítulo, sobre a importância do futebol como formador da cultura do povo e da identidade da nação brasileira. Segue o quadro:



FIGURA 11 – QUADRO DE CÂNDIDO PORTINARI. O FUTEBOL

Neste quadro crianças negras e não negras brincam de futebol.

Outro desenho que aparece é o de um cartola do futebol num carrinho como de cachorro quente comercializando jogadores de futebol, com a inscrição *Cartola F. C.*. Nesse texto, o futebol é abordado como um negócio da China, em uma sociedade que visa o lucro, pontuando a negociação dos clubes e empresários do futebol, que por vezes obtém lucros abusivos, na negociação dos passes e imagens dos jogadores. Outro texto utilizado para subsidiar essa discussão foi o *Com tanta riqueza por aí, cadê sua fração?*, de Sérgio Rangel.

No capítulo dois, escrito por dois professores, um homem e uma mulher, chamado *A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de regras*, são comentadas as consequências da televisão no estabelecimento das regras do voleibol e o grande alcance que esse esporte ganhou através de transmissões via-satélite. Nesse capítulo, não aparecem jogadores(as) negros(as) nas imagens dos jogos de voleibol.

No capítulo três, escrito por um professor, denominado *Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?*, a proposta foi diferenciar o esporte escolar do

esporte profissional veiculado pelos meios de comunicação. Foi utilizado um fragmento do texto de Jean Jacques Rousseau, *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade*, e um fragmento do texto de Galeano, *Os generais e o futebol*. Aparece uma ilustração com quatro trabalhadores, supostamente funcionários de um escritório, utilizando um cesto de lixo como se fosse uma cesta de basquete. São representados três personagens brancos e um negro, na mesma condição de igualdade, todos com gravatas e igualmente bem vestidos.



FIGURA 12 – BRINCADEIRA DE BASQUETE

O capítulo quatro, chamado *Competir ou cooperar: eis a questão!*, foi escrito por uma professora. No texto, a autora trata do sistema capitalista e a competição que é gerada em busca da produção e do lucro. Na ilustração aparecem dois personagens. Um homem branco, representando um economista, vestindo terno e gravata e, logo abaixo, um jogador de basquete, vestindo o uniforme de um time, batendo um cartão de ponto.

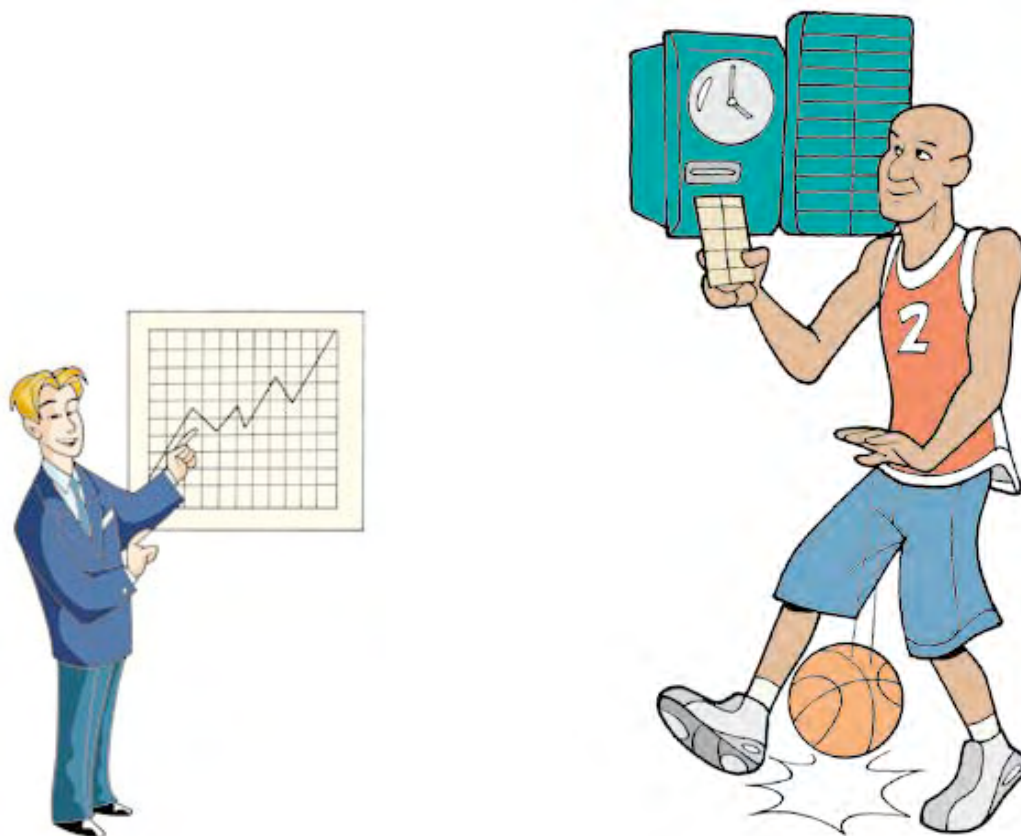


FIGURA 13 – ECONOMISTA E JOGADOR DE BASQUETE

As ilustrações representam uma forma de determinismo social, típico de uma sociedade em que as estruturas de desigualdade se articulam com papéis sociais bem definidos. O papel de destaque permitido ao negro, via de regra, está associado aos esportes (que demandam habilidades físicas “naturais” e pouco investimento intelectual) e a profissões ligadas à arte. Essas atividades profissionais são importantes, o que se questiona, no entanto, é o estabelecimento de espaços sociais específicos para os grupos raciais, a diferença de oportunidades de acesso para negros(as) e brancos(as) em profissões de alta hierarquia e que demandam formação intelectual (por exemplo, medicina, engenharia e odontologia):

No trabalho, a pessoa obtém não somente um salário, mas também um sentimento de utilidade (econômico, técnico e social), de mérito, portanto de reconhecimento. Mas na medida em que as oportunidades de acesso aos postos de prestígio não se apresentam da mesma maneira quando se é branco e negro, já que se observa a presença de uma hierarquia racial implícita na sociedade brasileira, pode-se dizer que o reconhecimento de conformidade predomina

entre os negros que são levados, de acordo com os lugares que lhes são tacitamente atribuídos, a aspirar posições intermediárias ou subalternas. A trajetória para a conquista, para o prestígio, não lhes é desconhecida, mas as escolhas são reduzidas, excetuando o esporte e a música. Para os brancos, se existe o reconhecimento de conformidade, as oportunidades de escolha são mais extensas (D'ADESKY, 2006, p. 90).

Aparecem outras duas fotos com pessoas negras, uma de um jogo de basquete com três jogadores negros, outra de uma competição de atletismo com cinco homens, sendo dois negros. Em outras três ilustrações, uma de um jogo de futebol, outra de uma partida de voleibol e um jogador de futebol fazendo embaixadinhas, todos são brancos.

Foram utilizados os seguintes textos para subsidiar o capítulo: *Homo Ludens*, de Johan Huizinga; *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx; um fragmento do livro *Um convite à filosofia*, de Marilena Chauí; *Lúdico ou atividade lúdica – Dicionário crítico de educação física*, de P.E. Terseifer e J. G. Fernando.

No capítulo cinco, escrito por um professor, denominado *O jogo é jogado e a cidadania é negada*, foi feita uma proposta para os(as) alunos(as) participarem de um jogo em busca da cidadania. Foram escritos pelo autor alguns tópicos: *O jogo jogado e o jogo “jogante”*; *Primeira estação: Que história é essa de cidadania?*; *Segunda Estação: Cidadania inclusão excludente?*; *Terceira Estação: Direitos e Deveres*. Neste capítulo, apareceram desenhos representando o ambiente escolar, em que alunos(as) negros(as) estão representados(as) de forma adequada, todos(as) uniformizados(as) e representados(as) com o mesmo cuidado.

No capítulo seis, chamado *O circo como componente da ginástica*, de autoria de um professor, foi realizada uma fundamentação sobre a ginástica, incluindo o circo como ambiente em que a ginástica é utilizada. Foram utilizados os seguintes textos escritos por ele: *A ginástica entrando em cena; Circo!!! E isso é ginástica?*; *Mudanças no circo contemporâneo? Para quê e para quem?*; *Hoje tem circo? Tem sim senhor! Para além dos feitos solitários construídos em solidão*. Nesse capítulo, não aparecem personagens negros(as) nas ilustrações.

No capítulo sete, escrito por uma professora, chamado *Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os*

corpos?. Para tanto utiliza os seguintes textos por ela escritos: *Espelho, espelho meu...existe alguém mais bela do que eu?...; Prisioneiros da vaidade: o corpo como vítima ...; Ginástica: um método na escola? Ou uma maneira de disciplinar corpos?*. Nesse capítulo, as imagens e ilustrações dos(as) personagens negros(as) não foram representadas. As referidas imagens e ilustrações foram compostas por pessoas brancas.

No capítulo oito, chamado *Saúde é o que interessa! O resto não tem pressa!*; foi escrito por um professor. Nesse capítulo, o autor fala sobre a veiculação na mídia da busca pelo corpo perfeito. Foram utilizados os seguintes textos: *Ser ou não ser (saudável): eis a questão; Atividade Física é saúde! (?)*; *A influência da mídia na prática de atividades físicas; Definições dos termos, Mito e Mito Moderno*, de Hryniewicz; *Atividade Física e Saúde – Ampliando o Enfoque; Por que trabalhar conceitos de atividade física e saúde nas aulas de Educação Física?*; *Música – Sem Saúde*, de Gabriel O pensador; *Ginástica Geral: Uma possibilidade interessante de se fazer atividade física*. Nesse capítulo, foram utilizados quatro desenhos, dos quais apenas um tinha a representatividade adequada de personagens negras.

No capítulo nove, intitulado *Os segredos do corpo*, escrito por um professor, discutiu-se sobre a saúde e as práticas corporais relacionadas à ginástica e à expressão corporal. Foram utilizados os seguintes textos escritos por ele: *Analisando o primeiro segredo: a saúde; Analisando o segundo segredo: o ser social; Analisando o terceiro segredo: o corpo na história da arte; Analisando mais um segredo: a totalidade*. Nesse capítulo, as imagens são relacionadas ao corpo humano, composição muscular, sem definição de pertencimento étnico-racial. Aparece também um único desenho de duas pessoas fazendo ginástica, um homem e uma mulher, ambos brancos.

O capítulo dez, intitulado *Capoeira: Jogo, luta ou dança?*, escrito por um professor, inicia-se com o refrão de uma música *Paraná uê, Paraná uê, Paraná! Paraná uê, Paraná uê, Paraná!* E a pergunta: *No Paraná tem capoeira? Capoeira é jogo, luta, ou dança?* A proposta do capítulo é definir, o que é jogo, luta e dança e, ao final do capítulo, levar o(a) aluno(a) a refletir e chegar à conclusão do que é a capoeira.

O autor descreve a criação da capoeira, realizada pelos escravizados, e destaca o Quilombo de Palmares e seu líder Zumbi, como um ágil capoeirista.

No texto *A capoeira como expressão de luta pela liberdade*, o autor trata da prática da capoeira e descreve a identificação hierárquica dentro de um grupo específico, chamado Beribazu, que é determinado por cores diferenciadas de cordões:

Hoje considerada um dos símbolos da cultura brasileira, a capoeira sempre foi perseguida, tendo sido descriminada apenas há cerca de setenta anos. Apesar das tentativas de libertos e membros da elite carioca do começo do século XX de fazer dela uma “gymnastica brasileira”, seria pelas mãos de dois mestres de capoeira baianos, negros e oriundos das classes populares que a capoeira se tornaria, de fato, um esporte nacional, a partir das décadas de 1930 e 40 (REIS, 2004, p. 189).

No texto *A história da capoeira*, o autor aborda mais detalhadamente a importância do Quilombo de Palmares e seu líder Zumbi. Para ilustrar, traz um desenho de Zumbi dos Palmares e um *box* explicativo sobre o significado da capoeira. Utiliza uma ilustração de Johan Moritz Rugendas intitulada *Jogar Capoeira* e um texto explicativo de R. Naves *A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira*.



FIGURA 14 – RODA DE CAPOEIRA

O autor utilizou uma modalidade da capoeira, a capoeira regional, versou sobre seu criador, o Mestre Bimba, mas não faz nenhuma referência ao Mestre Pastinha, que difundiu a capoeira angola, que tem características diferentes:

Mestre Bimba – Manoel dos Reis Machado (1899-1974) – e mestre Pastinha – Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981) – formularam, cada qual a seu modo, um projeto regional e étnico para a luta. Mestre Bimba, pioneiro na criação de uma pedagogia para a prática esportiva da capoeira, chamou a nova modalidade que desenvolveu de capoeira regional baiana. Já mestre Pastinha é considerado o principal sistematizador da modalidade conhecida como capoeira angola (REIS, 2004, p. 189).

Algumas características diferenciam as duas modalidades da capoeira. Pesquisadores e praticantes atribuem à capoeira regional, um processo de embranquecimento, que incorporou movimentos de luta greco-romana, *jiu-jitsu*, judô e savate. Já a capoeira angola manteve os movimentos originais, sendo considerada uma capoeira pura:

Embora diversos, esses dois estilos de capoeira têm em comum o fato de representarem estratégias simbólicas de reconhecimento e aceitação social do negro. Mas fazem o mesmo por caminhos diferentes. A capoeira regional deseja erguer o negro e, para tanto, apropria-se, à sua maneira, da tese da mestiçagem, embranquecendo a capoeira, mas conservando-a negra. No plano social, o que a capoeira regional representa é a estratégia política que leva à afirmação da presença negra, como meio de inserção social dos negros no cenário nacional.

A angola, por sua vez, quer valorizar a especificidade do negro e, em virtude disso, é uma capoeira que recusa a mestiçagem, isto é, refuta o mito do embranquecimento como solução para a questão do negro. No plano social, o que a angola representa é a estratégia política de afirmação da identidade negra pela exclusão, acentuando-se a diferença étnica como meio de inserção social dos negros na sociedade. (REIS, 2004, p. 218).



FIGURA 15 – MESTRE BIMBA

Foi enfatizado que a capoeira é uma manifestação cultural e teve origem no Brasil, com os escravizados. O autor utilizou um texto descrevendo os benefícios da capoeira e fez a demonstração de alguns movimentos, usando desenhos explicativos:

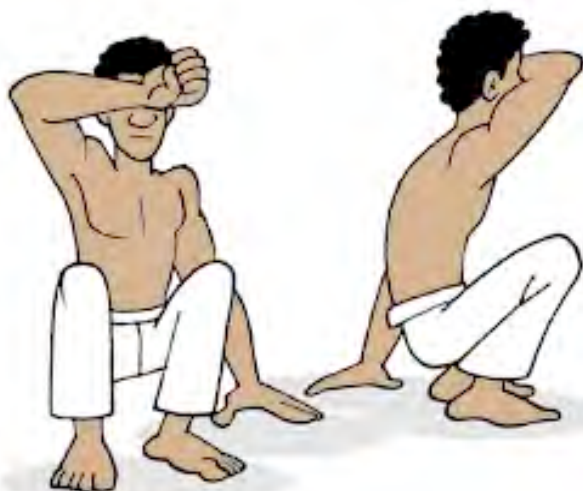


FIGURA 16 – COCORINHA

Cocorinha é uma esquivada na qual o praticante se abaixa de frente para o adversário, com os braços protegendo o rosto.

O autor propôs como atividade a confecção de um berimbau, um dos instrumentos utilizados para produzir a música que embala a capoeira.

No capítulo onze, chamado Judô: a prática do caminho suave, o autor, um professor, explica o que o judô como luta significa e os benefícios que sua prática pode trazer ao ser incorporado na escola, tais como responsabilidade, flexibilidade e criticidade.

Para abordar o conteúdo, fez uso dos seguintes textos: Como se originou?; O judô e seu florescer; No Brasil...; O suave ato de lutar; O judô como manifestação na era Meiji; O judô, o esporte espetáculo; Conhecendo os elementos do judô; O judô em destaque: Fundamento e técnicas básicas; Golpes.

Na abertura do capítulo, tem uma ilustração de uma luta de judô entre um descendente de japonês e um negro. As técnicas básicas são representadas por uma ilustração desenhada, de um praticante branco. Os

golpes foram representados por praticantes do judô, através de desenhos, um praticante branco e outro pardo.

O capítulo doze, intitulado Quem dança seus males..., foi escrito por uma professora e um professor.

O texto tem início com um fragmento da letra da música Cardápio do Amor, que tem como uma das autoras, Tati Quebra Barraco, e é por ela interpretada. Posteriormente, os autores fazem uma explicação sobre dança, ritmo e as intenções nas letras das músicas.

No texto A dança como reprodutora de modelos, são explorados os aspectos da dança reproduzida pela mídia. Também diferenciam a “dança como movimento” e a “dança como *arte*”.

Ao fazer referência a ritmos e estilos musicais, os autores afirmam que:

Você já prestou atenção nos estilos de dança, como o axé, o rap e o funk, entre outros, nos quais os gestos são sugeridos, determinando a forma de expressão dos grupos que dançam esses estilos? Muitas vezes, quando as pessoas estão dançando, acabam se preocupando com a execução das coreografias, o que impede a reflexão sobre as mensagens veiculadas pelas letras das músicas e sobre os movimentos corporais, “muitas vezes apelativos”, sugeridos nestas coreografias (FUGIKAWA & GUASTI, 2006, p. 196).

Através dessa afirmação, surge a pergunta: Quem são os jovens brasileiros que gostam dos estilos de dança, como o axé, o *rap* e o *funk*? Esses estilos de dança são expressões culturais de jovens, em sua maioria, negros, da periferia, ou seja, que têm sua maior representatividade na camada popular brasileira, distribuídos pelas diversas regiões do país. Os autores sugerem que esses estilos de dança, que por vezes estão acompanhadas de letras apelativas, ao serem utilizados em sala de aula, devem ser problematizados. Mesmo com essa ressalva, a utilização do fragmento da música *Cardápio do Amor*, de Tati Quebra Barraco, e a afirmação de que os movimentos dos estilos de dança, como axé, *rap* e *funk*, muitas vezes são apelativos, adquire uma conotação preconceituosa e discriminatória. Existem diferentes gêneros musicais com letras, que produzem coreografias que exploram a sensualidade, não se restringindo aos ritmos citados acima. Esses ritmos são expressões culturais e políticas de uma parcela da população, que luta por inserção e liberdade de expressão. Os autores desse livro didático teriam outras opções

de letras de música, que representassem esses sentimentos. Duarte (1999) comenta que:

Na cultura ocidental, a dança baseia-se fundamentalmente na sincronia dos movimentos – daí a necessidade de aprendizagem. No caso do rap, a dança contrapõe-se exatamente a essa disciplinarização dos corpos imposta pela mesma sociedade que segregou todas as manifestações culturais negras, à medida que faz uma contraposição do particular ao coletivo. Nesse sentido, poderíamos dizer que o corpo individual se especifica totalmente, ou seja, assume plenamente todas as suas potencialidades. Assume uma autonomia significativa, explorando plenamente suas capacidades, assumindo sua identidade. O corpo se expõe, não se retrai, se esconde (DUARTE, 1999, p. 20).

O texto continua trazendo a letra da música *Cardápio do Amor* e propõe uma interpretação do significado da letra. Os aspectos relacionados à estimulação da sexualidade são ressaltados e a importância do papel da mídia na veiculação deste tipo de música é destacado, bem como o incentivo à aquisição de objetos e roupas que caracterizam um estilo musical e uma padronização de vestimentas e atitudes dos adeptos deste estilo, que no caso específico é o *funk*. A letra da música em questão realmente tem um forte apelo à sexualidade e à vulgaridade, mas o cuidado necessário ao abordar esta temática é o de não reduzir o *funk* a uma música de qualidade duvidosa, tendo em vista a importância desse movimento musical, no Brasil e em outras partes do mundo, como expressões relacionadas com a valorização de aspectos de cultura de matriz africana.

O soul, o funk e o movimento black power são importantes no Brasil, uma vez que o povo negro norte-americano desencadeou um processo no qual a diversão nos bailes blacks dos anos 70 só se completava se fosse transformada em espaço de conscientização (TELLA, 1999, p. 58).

O texto segue discorrendo sobre a massificação dos movimentos que são veiculados pela mídia: “O entendimento do senso comum, superficial e simplista de compreender a realidade, é veiculado intencionalmente pela mídia, na exploração da repetição dos movimentos coreografados para determinado estilo de música” (FUGIKAWA & GUASTI, 2006, p. 199). Para ilustrar a

afirmação, foi utilizado um desenho que reproduzimos abaixo, em que um jovem negro está no seu quarto dançando e ouvindo um cantor negro estilizado com boné e correntes no pescoço, numa transmissão pela televisão. No quarto do jovem estão colados cartazes, com as inscrições *Funk*, *Hip Hop* e *Rap*, no cartaz escrito *Rap* está o símbolo do poder negro (*Black Power*), importante movimento político criado nos Estados Unidos. Segundo LOPES, “Poder negro – tradução da expressão ‘Black Power’, lema e título do movimento criado nos Estados Unidos, na década de 1960, para afirmar o orgulho de ser negro e a crença na superioridade das culturas de origem africana” (2004, p. 536). O desenho utilizado traz uma série de aspectos relevantes sobre a cultura afro da diáspora, que poderiam ser tematizados a partir das proposições do Parecer 03/04 do CNE. No entanto, o discurso do livro em questão, além de não tematizar as questões relativas ao significado dos símbolos dispostos na imagem, não agrega informações sobre o papel de protesto e resistência do *rap* e *hip hop*. Ao contrário de apresentar aspectos de valorização, circunscrevem essas expressões culturais em sua relação com o consumismo. Em nossa interpretação da ilustração, (Figura 17) essa mostra um jovem negro se divertindo e se identificando com o estilo musical que representa seu pertencimento étnico-racial e os cartazes indicam uma forma política de se posicionar diante da realidade e não um “entendimento do senso comum, superficial e simplista de compreender a realidade”, como declaram os autores do texto.



FIGURA 17 – CULTURA HIP HOP

Uma análise da imagem do ponto de vista das relações étnico-raciais discutiria o significado de *Hip Hop* e de movimento *Black Power*, indicando que os cartazes são a imagem para criticar a massificação cultural realizada pela mídia.

Os autores ressaltam que a dança pode significar movimentos no campo biológico, como movimentos construídos socialmente; destacam também as manifestações culturais expressas no Brasil através da dança, tais como: carnaval, festa do bumba-meu-boi, comemorações juninas, festivais de dança de Joinville. Mas apontam que, apesar da relevância da dança para a cultura brasileira, na escola como atividade pedagógica é pouco explorada.

Neste capítulo, foi feita uma abordagem sobre gênero na dança. Na sociedade brasileira, assim como em diversas outras, o machismo é preponderante, no que se refere à dança, principalmente ao balé, sendo considerada atividade para mulheres; para tanto, foi utilizado o filme de Billy Elliot, que retrata a vida de um garoto morador de uma cidade na Inglaterra, que explora a mineração. Porém, o garoto se interessa pelo balé e para poder seguir dançando enfrenta dilemas psicológicos e sociais, pois o pai queria que ele lutasse boxe; mas consegue vencer os desafios e se transforma num excelente bailarino. Esta construção social, que estabelece funções e papéis específicos para homens e mulheres, ao receber uma abordagem didática, em busca de discussões com alunos(as) contra o preconceito, é significativa para uma prática educativa que objetive igualdade de direitos para todos(as).

No capítulo treze, denominado *Influência da mídia sobre o corpo do adolescente*, o autor, um professor, realizou considerações sobre os modelos de corpos difundidos pela mídia, que tem como principal objetivo influenciar os(as) adolescentes a buscar um corpo perfeito, musculoso e esguio. Foram utilizados os seguintes textos: *Construção cultural do corpo*; *Oposição entre o corpo natural e corpo social*; *Construção social do corpo*; *Moda, mídia e juventude*; *Indústria da Juventude*; *O massacre do corpo*; *Mas o que é belo?*; *A dança como conteúdo escolar*. Neste capítulo, foram utilizadas seis ilustrações, nenhuma delas contendo pessoas negras. A discussão sobre padrões corporais e sobre padrões de beleza é relevante. No entanto, mais uma vez se observa um silêncio sobre o fato de que as construções de tais padrões são

centradas na naturalização do europeu e branco. No caso de padrões de beleza, a construção da relação entre branco e beleza; negro e feiidade, forma de racialização das mais arraigadas na sociedade brasileira (GOMES, 2008).

O capítulo catorze, intitulado *Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?*, foi escrito por uma professora e dois professores. Dentre todos os capítulos analisados, este foi o que abordou a temática étnico-racial de forma mais detalhada.

O capítulo inicia com perguntas sobre os jovens que gostam de *hip hop*: *Quem são? Onde estão?* Segue descrevendo o que é o movimento *Hip Hop* e que sua origem foi nos guetos dos Estados Unidos¹⁴. Essa parte traz como ilustração a figura 18:



FIGURA 18: CAMPEONATO DE BREAK

No texto que acompanha a imagem foi destacada a importância de líderes negros como Martin Luther King (1929-1968) e Malcolm X (1925-1965) que foram referências para o movimento *Hip Hop*. Na definição dada pelos autores, o termo *Hip Hop* é: “A palavra Hip Hop é de origem estadunidense, e significa ‘saltar movimentando os quadris’ (Hip: saltar; Hop: movimentando os

¹⁴Tendo como referência: Adão, S. R. Movimento Hip Hop: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2006.

quadris). O termo foi criado pelo DJ Afrika Bambaataa, fundador da organização Zulu Nation.” A seguir, apresentam um *box*, falando sobre o DJ Afrika Bambaataa e a organização Zulu Nation, fundada por ele, no Bronx, Nova Iorque, em 12 de novembro de 1973. Andrade (1999) comenta a relevância desse movimento:

O rap é um dos elementos artísticos de um movimento juvenil chamado hip hop. Esse fenômeno é um movimento social dos jovens excluídos, em sua maioria negros. Nos EUA, o movimento surgiu nos ghettos de Nova York, numa articulação de jovens negros e hispânicos. O objetivo dessa articulação era diminuir a violência generalizada entre a juventude agrupada em gangues. Embora os jovens daquela época, meados dos anos 70, conhecessem a arte da dança – denominada break e a arte da pintura denominada grafite (dois elementos básicos – constitutivos do movimento hip hop), foi somente com a introdução do rap (nos ghettos) por um DJ (disc-jóquei) jamaicano, que se possibilitou às equipes de bailes sugerirem uma competição entre gangues em torno da produção artística – o que foi de imediato aceito (ANDRADE, 1999, p. 86).

Para ilustrar, foram utilizadas fotos de Malcolm X e Martin Luther King.



FIGURA 19 – MALCOLM X (1925-1965)



FIGURA 20 – MARTIN LUTHER KING (1929-1968)

Os autores enfatizaram ao longo do capítulo o grande significado do *Hip Hop*, como movimento político, envolvendo a juventude negra dos Estados

Unidos e posteriormente a juventude brasileira. O texto dá ênfase ao movimento de conscientização e de luta pela igualdade de direitos entre negros e brancos.

Foi utilizado o conceito de cultura popular e os autores explicaram que os grupos negros se uniram para eliminar a segregação racial, produzindo cultura popular de resistência. Os autores apresentaram o *Hip Hop* de forma bem articulada com a produção acadêmica sobre tal movimento e propuseram exercícios de pesquisa que consideramos interessantes, para que os(as) alunos(as) pudessem conhecer o contexto histórico em que vários movimentos políticos/culturais foram desencadeados nos Estados Unidos contra o racismo e a segregação racial. A seguir, um exercício que foi proposto:

Pesquise sobre o contexto histórico-social e cultural dos EUA, na segunda metade do século XX. Cite os acontecimentos históricos que julgar importantes, relacionando-os com as condições de vida da população estadunidense da época. Ainda, pesquise quem foram Martin Luther King, Malcolm X e os Panteras Negras. Qual a relação deles com a luta social e, portanto, com o surgimento do movimento Hip Hop? (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006, p. 229).

Portanto, além de fornecer uma série de informações elaboradas sobre o tema, indica, para os(as) alunos(as), o aprofundamento de estudos e informações.

Um breve relato foi realizado, sobre o contexto histórico em que o *Hip Hop* foi desenvolvido, aliado a outras práticas culturais que objetivavam criticar a estrutura social estadunidense. Foram destacadas a Guerra do Vietnã (1965-1975), que causou indignação e revolta, pois a maioria dos soldados colocados na linha de frente era de negros e latinos, e as milhares de mortes que ocorreram nesta guerra; a morte de Malcolm X e Martin Luther King que tiveram grande repercussão mundial. Andrade (1999) comenta o significado do *break*:

O break é uma dança caracterizada por movimentos em que o dançarino tenta reproduzir o corpo debilitado dos soldados que voltavam da Guerra do Vietnã; há ainda movimentos que copiavam as hélices dos helicópteros utilizadas na guerra. O objetivo dessa dança era justamente mostrar o descontentamento dos jovens com relação à guerra – um instrumento de protesto simbólico, mas de grande significado para a juventude daquela e desta época (ANDRADE, 1999, p. 86).

Para ilustrar essa relação entre a dança e o protesto foram utilizadas as ilustrações das figuras 21:



FIGURA 21 – O GIRO DE CABEÇA (*HEAD SPIN*) – SIMBOLIZA OS HELICÓPTEROS UTILIZADOS DURANTE A GUERRA DO VIETNÃ.

Na sequência, para situar o leitor sobre o início do *Hip Hop* no Brasil, foi utilizada referência sobre a questão que declarou que este movimento teve início no Brasil durante o Regime Militar (1964-1985), com o crescimento de “bailes *blacks*” na periferia e nas grandes cidades, em especial em São Paulo. O texto é ilustrado com a figura 22:



FIGURA 22 – PASSO DE BREAK

Os autores fizeram uma crítica à forma como veículos midiáticos tentaram se apropriar do *Hip Hop*, massificando e inserindo palavras indutoras à sexualidade, para a popularização e obtenção de lucro através da venda de CD's e roupas. O texto informa sobre a crítica ao consumismo realizada pelo próprio movimento *Hip Hop*:

Uma das formas de resistir a esse processo se expressa na criação de linguagens próprias. Por exemplo: integrantes do Movimento Hip Hop inventaram termo “Hip Roupas”, para definir as pessoas que tem por hábito de utilizar roupas de marcas associadas ao Hip Hop, mas que desconhecem o significado deste enquanto movimento social (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006, p. 234).

O movimento *Hip Hop* é contrário a essa exposição midiática. Alguns representantes desse movimento não concedem entrevistas para canais de televisão, principalmente canais como a Globo e o SBT, e para jornais de grande circulação como a Folha de São Paulo e o Globo, sendo os Racionais MC's o grupo que mais se preserva e se contrapõe a essa exposição:

Diante dessa realidade, muitos grupos comprometidos com a luta social se recusam a se inserir em determinados espaços da mídia, por acreditar que estes acabam por limitar e até distorcer os sentidos efetivos dos movimentos de resistência. Será que seria uma das razões pela qual o grupo musical Racionais MC se recusam a aparecer na televisão? (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006, p. 234).

Os autores destacam que os grupos que pertencem ao movimento *Hip Hop* preferem divulgar suas músicas nas rádios comunitárias, por estarem inseridas no contexto social em que as músicas são criadas e por ser o local onde os criadores das letras residem, ou seja, geralmente nas comunidades localizadas nas periferias e nas favelas. Herschmann (2000) aponta que:

Os b-boys, portanto, têm procurado desenvolver sua própria indústria da cultura. Para os membros do hip hop, os programas nas rádios comunitárias e emissoras de televisão, selos e gravadoras independentes, revistas e fanzines, representam uma “estratégia” que não só esperam que garanta isso, como também um relativo controle sobre o trabalho, isto é, sobre o sentido e significado da produção que realizam (HERSCHMANN, 2000, p. 206).

Essa prática se fundamenta no desejo de que a intenção de revolta, denúncia e resistência que, na maioria das vezes, tem as letras das músicas, não seja manipulada e distorcida pelos veículos midiáticos de grande alcance. Salles (2004) afirma que:

Eles (rappers) estabelecem um vínculo entre a arte, cultura e cotidiano de suas comunidades, o qual implica uma recuperação de aspectos do fazer artístico há muito tempo superados na história da cultura ocidental, realizando uma arte profundamente arraigada na cotidianidade, nos problemas e nas belezas que fazem parte da vida dos setores populares (SALLES, 2004, p. 92).

Os autores valorizam a tentativa dos integrantes do movimento *Hip Hop* de preservação de seu pertencimento étnico-racial e social e a defesa de melhores condições de vida para uma parcela da população, composta na maioria das vezes por negros(as) e pobres. Para tanto, apresentam um artigo escrito por Eliana Antônia, chamado *Folha de São Paulo joga o leitor contra os Racionais MC's*, que é um questionamento a respeito de uma reportagem escrita na Folha de São Paulo, que acusa os Racionais MC's de terem sido cooptados pela Rede Globo, por permitirem a inserção de um fragmento da música *Negro Drama*, num quadro do Fantástico, apresentado por Regina Casé. Os autores propuseram a seguinte atividade para os(as) alunos(as): “Pesquise, em revistas, jornais e na internet, reportagens que abordem outros pontos de vista sobre o Movimento Hip Hop. Escreva um texto comparando os diferentes pontos de vista com sua opinião sobre o assunto” (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006, p. 235). O artigo apresentado e a atividade proposta pelos autores fornecem elementos para que o leitor, no caso específico alunos(as) do Ensino Médio, possa formular uma visão crítica sobre os meios de comunicação de massa e as formas simbólicas que são usadas para manipular a opinião pública.

Os autores dão voz e visibilidade aos integrantes do movimento *Hip Hop*, ao transcreverem um fragmento de uma entrevista concedida ao repórter Sérgio Kalili, para edição especial da Revista Caros Amigos, por Pedro Paulo Soares, o Mano Brown, um dos integrantes dos Racionais MC's.

O capítulo continua com a apresentação de um texto denominado *Os elementos do Hip Hop*. No texto são explicados detalhadamente os elementos

que compõem o movimento *Hip Hop*: *Rap* (MC+DJ), o *Break* e o *Graffiti*. Seguem as ilustrações utilizadas:



FIGURA 23 – ELEMENTOS DA CULTURA HIP HOP

Os autores explicaram os elementos do *Hip Hop*: *Rap* (abreviação de *rythm and poetry*, ritmo e poesia, em inglês) (DJ+MC), *Break* e *Graffiti*, e destacaram que alguns estudiosos e integrantes do movimento *Hip Hop* consideram o conhecimento como o quinto elemento. Zeni (2010) corrobora esse ponto de vista:

Alguns integrantes do movimento consideram também um quinto elemento, a conscientização, que compreende principalmente a valorização da ascendência étnica negra, o conhecimento histórico da luta dos negros e de sua herança cultural, combate ao preconceito racial, a recusa em aparecer na grande mídia e o menosprezo por valores como ganância, a fama e o sucesso fácil. Certos grupos reúnem-se em posses, associações que têm por objetivo organizar o movimento, tanto do ponto de vista musical como social, disponibilizando para a comunidade aulas de hip hop e outras matérias, como educação sexual, informática, cultura negra e história, por exemplo (ZENI, p. 731, 2010).

O reconhecimento do movimento *Hip Hop* como importante para a inserção do jovem negro(a) na sociedade, com responsabilidade e conscientização política e étnico-racial, vem ao encontro de reivindicações de vários segmentos do Movimento Negro. Apesar da mídia, por vezes associar o *Hip Hop* ao uso de drogas, roubo e vandalismo, um estudo mais aprofundado mostra que essa não é a essência do movimento e, como os autores bem pontuaram nesse capítulo, o uso de drogas, roubo e vandalismo não é prerrogativa dos membros do *Hip Hop*, pois está inserido na sociedade.

As letras das músicas versam sobre a realidade da comunidade em que os autores das letras estão vivendo, geralmente em favelas e comunidades

localizadas na periferia. Muitas vezes, ao trazer a dura realidade do dia a dia, chocam os ouvintes que vivem longe dessa realidade.

Após a explicação dos elementos do movimento *Hip Hop*, os autores sugeriram a seguinte atividade:

Debate

Título da Música: A vida é um desafio

Grupo Musical de RAP: Racionais MC's

"(...) VÁRIAS FAMÍLIAS VÁRIOS BARRACOS

UMA MINA GRÁVIDA

E O MANO TÁ LÁ TRANCAFIADO

ELE SONHA NA DIRETA COM A LIBERDADE

ELE SONHA EM UM DIA VOLTAR PRA RUA LONGE DA MALDADE

NA CIDADE GRANDE É ASSIM

VOCÊ ESPERA TEMPO BOM E O QUE VEM É SÓ TEMPO RUIM

NO ESPORTE NO BOX OU NO FUTEBOL ALGUÉM

SONHANDO COM UMA MEDALHA O SEU LUGAR AO SOL PORÉM

FAZER O QUE SE O MALUCO NÃO ESTUDOU

500 ANOS DE BRASIL E O BRASIL AQUI NADA MUDOU (...)"

O trecho de música acima apresenta vários elementos para pensarmos a realidade social. Nesse sentido, organize na turma um debate para escutar a música e discutir os vários elementos presentes na letra completa, como violência, família, luta de classes, questões de gênero, entre outros. Você pode também escolher outro RAP para fazer a discussão (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, p. 238, 2006).

A outra atividade proposta foi a criação de um *rap*, explicando-se os três passos para sua composição. Segue atividade em anexo.

O garoto que dança *break* foi convencido a chamar de *Break Boy* (B. Boy) e a garota *Break Girl* (B. Girl) (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006). Segue ilustração de homens negros e brancos dançando *break*:



FIGURA 24 – HOMENS NEGROS E BRANCOS DANÇANDO BREAK

Os autores ao longo do capítulo trataram com muito respeito o movimento *Hip Hop*, enfatizaram que é um movimento de luta e resistência, com um forte apelo étnico-racial; fizeram um histórico do desenvolvimento desse movimento que teve início nos Estados Unidos e como ocorreu no Brasil; apontaram que, ao ser massificado pela mídia, incluiu elementos de erotização e consumo. Foram propostas interessantes de atividades para os(as) alunos(as). As duas últimas foram: 1 – Debate sobre o filme, *Entre Nessa Dança: Hip Hop no pedaço (You got Served)*. A sugestão foi que os alunos(as) assistissem ao filme e formassem grupos de discussão, registrando os pontos discutidos, destacando qual a ideia sobre o *Hip Hop* que o filme passa. Após a discussão, os pontos discutidos pelos grupos deveriam ser apresentados em forma de dança (*break*) ou teatro. Outra sugestão foi convidar um grupo de dança ou colegas para apresentarem movimentos básicos do *break*. 2 – Organização de um evento que contemplasse os quatro elementos do *Hip Hop* e outras manifestações corporais, tais como: *Street Ball* e *Skate* (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, 2006).

Os autores, ao abordarem o significado do *Graffiti*, afirmaram que é uma expressão artística, com compromisso político, que difere da pichação, que é geralmente um ato de vandalismo. Essa ressalva colabora para a formação de opinião através do conhecimento, pois explicita que as pichações feitas em monumentos públicos e espaços particulares não estão associadas ao movimento *Hip Hop*:

Os materiais comumente utilizados por graffiteiros são: spray de tinta, rolinho, pincel, corante e tinta de galão.

Mas cuidado! Muitas pessoas associam a prática do Graffiti com pichação. Não são a mesma coisa! Esta última não está comprometida com a crítica social, e pode ser considerada apenas um ato de vandalismo (ANGULSKI, FIDALGO, NAVARRO, p. 243, 2006).

Ao salientar essa diferença, os autores levantaram um problema que é muito sério nas escolas de Ensino Médio onde, por vezes, o patrimônio público é danificado por pichações. A ilustração utilizada auxilia na compreensão dessa diferença, pois retrata elementos da natureza em extinção:



FIGURA 25 – GRAFFITI

Para terminar o capítulo, os autores retomaram o questionamento que propuseram no início e fizeram considerações sobre a importância do *Hip Hop*, como movimento que iniciou com propósito de resistência e conscientização, e destacaram as contradições que passaram a existir através de alguns grupos que se tornaram seguidores de modismos característicos de uma sociedade de consumo. Durante todo o capítulo, a temática foi abordada com compromisso, por parte dos autores, com a proposição de pesquisa e transmissão de conhecimento através de fragmentos de pesquisadores e, portanto, reconhecimento da riqueza da temática étnico-racial, utilizando-se de expressão artística e cultural, seguindo as indicações contidas nos documentos que contemplam as definições legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), artigo 26-A (modificado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/06), da Resolução 01/2004 e Parecer 03/2004 do CNE.

Na análise do Livro Didático Público de Educação Física, o capítulo 10 (Capoeira: Jogo, luta ou dança?) elegeu um estilo de capoeira, denominada Regional e não mencionou a capoeira Angola, porém apresentou aspectos de valorização da cultura de matriz africana. O capítulo 14 (Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) foi o que melhor atendeu as definições legais do artigo 26-A da LDB (modificado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/06), da Resolução 01/2004 e Parecer 03/2004 do CNE, pois apresentou um texto bem elaborado e fundamentado em pesquisas, que proporcionaram aos alunos (as) possibilidades de reflexões sobre a importância do movimento hip hop para a juventude negra; um movimento com contradições mas que significa resistência e afirmação da cultura negra.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, como exposto na introdução e no capítulo 1, propõe-se a analisar as relações raciais no Livro Didático Público – Folhas, utilizando-se da proposta metodológica da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 1995) e do enfoque tríplice dessa metodologia, correspondendo a três níveis de análise: análise do contexto, análise formal/discursiva e re/interpretação da ideologia.

Na análise de contexto, discutimos políticas de promoção de igualdade racial relacionando-as às análises das relações entre brancos(as) e negros(as) na sociedade brasileira. Analisamos estudos que apontam ser o racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira, presente e atuante na educação e nas escolas.

Para compreender as formas de combate ao racismo, as políticas de promoção de igualdade racial têm centralidade nos movimentos sociais negros (GOMES, 2008), no cenário político brasileiro, e o paranaense foi ressaltado. Em 1983, quando era deputado federal, Abdias do Nascimento propôs que o ensino brasileiro incorporasse em seus currículos, nas diversas modalidades e níveis de ensino, a História da África e Cultura Afro-brasileira, apresentando Projeto de Lei que sintetizava reivindicações dos movimentos negros. A modificação da LDB pela Lei nº 10.639/03 foi uma conquista para o Movimento Negro, para os(as) negros(as) e para a população de outros pertencimentos étnico-raciais, em função da normativa que pauta o ensino a operar num sentido de valorização da população negra a partir de seu legado histórico e cultural, ou seja, a proposta é de promoção. “De políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL/MEC Parecer 03/2004 CNE).

Discutimos também o contexto da política pública educacional de produção de livros didáticos para o Ensino Médio levada a termo pela Secretaria Estadual de Educação. O processo de capacitação idealizado pelo Governo do Estado do Paraná teve a intenção de estimular os(as) professores(as) a se posicionarem como pesquisadores(as), desenvolvendo artigos científicos, que tivessem início com uma atividade ou questionamento

que despertasse nos(as) alunos(as) do Ensino Médio interesse pelo conhecimento proposto. Alguns artigos produzidos pelos(as) professores(as), denominados “Folhas” (como mencionado anteriormente), fizeram parte da composição do Livro Didático do Paraná.

Além de estimular a pesquisa, o Governo do Estado do Paraná teve como objetivo suprir a falta de livros didáticos distribuídos pelo PNLEM, nas disciplinas de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol, Sociologia, Filosofia e Educação Física, pois, ao realizar contato com as editoras, não obteve resposta satisfatória. Este foi outro motivo que desencadeou a produção do Livro Didático Público – Folhas, que foi uma proposta, nessa perspectiva, inovadora, pois colaborou para a garantia da escola pública, tendo em vista que os(as) alunos(as) não precisaram adquirir livros (comprar), distribuídos gratuitamente, pois foram publicados pela editora do Estado, com dinheiro público. Outro aspecto que merece destaque foi a implementação de uma política de capacitação e de valorização dos professores(as) autores(as) dos Livros Didáticos Públicos.

Ao analisar o contexto de gestação da política, fica patente a falta de diálogo entre as diferentes instâncias que compunham a Secretaria de Estado da Educação. As políticas de promoção de igualdade racial via implementação do artigo 26-A da LDB, naquele momento, passavam por uma comissão articulada com movimentos sociais e localizada no Departamento de Ensino Fundamental, ao passo que a política levada a termo pelo Departamento de Ensino Médio não foi sequer permeável a qualquer diálogo com tal comissão e expressa o *silêncio* em relação à promoção de igualdade racial.

Outra questão foi o uso da política educacional de forma eleitoreira, fato tão comum que, via de regra, é tomado como *natural*, mas que merece críticas contundentes e sistemáticas.

Sobre os mecanismos de produção do “Folhas”, verificou-se que a chancela de especialistas de áreas disciplinares específicas das universidades não é suficiente para resolver questões relacionadas à diversidade étnico-racial (ou de gênero, de sexualidade, etc.). As avaliações dos livros didáticos por especialistas realizadas pelo PNLD também não são suficientes. As hipóteses explicativas são a formação de tais especialistas consonante com a formação ainda hegemônica no Brasil, orientada pelo mito da democracia racial, e as

formas de discriminação que são principalmente implícitas, necessitando de leitura atenta aos mecanismos de discriminação para além de generalismos simplistas.

Ainda no primeiro nível de análise, realizamos uma atualização de revisão bibliográfica sobre pesquisas brasileiras acerca de relações raciais entre brancos(as) e negros(as) em livros didáticos, atualizando levantamento realizado por Silva (2005) e Nascimento (2009). Encontramos em pesquisas realizadas sobre o Livro Didático Público e relações raciais (WATTHIER, 2008; CATEN, 2010; FARIAS, 2011) que o negro é representado na condição de escravizado, *naturalizando* sua condição de inferioridade; a mulher negra é *hipersexualizada* e o branco é *universalizado* como representante da espécie, *naturalizando* sua condição de superioridade (reiteram resultados de SILVA, 2005, e NASCIMENTO, 2009).

Os livros de Língua Portuguesa foram objeto de várias pesquisas (BARROS, 2001; SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006, FREITAS, 2009; ORLANDO, COUTO e WATTHIER, 2009; LIMA, 2010; COSTA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2010; JÚNIA, 2010), onde se destacaram: a ausência da produção literária negra, ou seja, o *silêncio* foi utilizado como estratégia ideológica de dominação; os personagens negros são na maioria das vezes apresentados de forma passiva e estereotipados, além de tendencialmente ocuparem posições de subalternidade; os personagens brancos são mais elaborados e os negros sub-representados. Dentre estas pesquisas, a de Orlando, Couto e Watthier (2009) observou em um livro analisado a valorização pelas formas de apresentação da temática étnico-racial, através de figuras, perguntas e textos.

Nas pesquisas realizadas sobre livros didáticos de História (SILVA FILHO, 2005; SOUZA, 2010; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, NASCIMENTO e PEREIRA, 2011), foi unânime a representação do negro exclusivamente como escravizado, considerado como coisa, predominando a *eternalização* da condição de subalternidade social, a estratégia da **reificação** operando para a manutenção no plano simbólico de um ideário de inferioridade para a população negra.

Livros de Geografia apresentaram o Continente Africano como selvagem, rural e pobre, e a população negra estereotipada (RATTS, VILELA e CIRQUEIRA, 2007).

Em Ciências, nos livros analisados, constou que o homem branco é *naturalizado* como superior e representante do conhecimento científico (SOARES e BORDINI, 2009).

Livros de Ensino Religioso *naturaliza* personagens brancos como representantes naturais da espécie humana, ao passo que sub-representaram personagens negros e *silenciaram* sobre particularidades culturais e sobre o processo de discriminação racial no Brasil.

As pesquisas analisadas demonstraram muitas permanências: *universalização* do branco e sua *naturalização* como superior; *naturalização* de espaços sociais de inferioridade e *estigmatização* do(a) negro(a); associação deste(a) à escravização e serviços braçais; o *silêncio* com relação à produção literária negra; e alguns avanços em menor escala: personagens, textos e ilustrações bem elaborados sobre a temática étnico-racial e o reconhecimento da África como berço da humanidade.

No segundo nível, análise formal ou discursiva, selecionamos os livros didáticos das disciplinas escolares de Língua Portuguesa e de Educação Física. Esses dois livros foram analisados de forma qualitativa, tendo como parâmetro as políticas de promoção de igualdade racial na educação (em especial o artigo 26-A da LDB, a resolução 01/04 e o parecer 03/2004 do CNE); uma perspectiva crítica de análise das relações raciais no Brasil.

Ao escolher o livro didático público, para verificar como estava sendo contemplada, a Lei nº 10639/03 modificada pela Lei nº 11645/08 e documentos afins, levou-se em consideração o contexto histórico e político desta produção. Por ser uma política pública educacional desenvolvida no Estado do Paraná, com financiamento público e envolvendo professores(as) como autores(as) destaca-se sua relevância. Ressalta-se que em nenhum momento pretendeu-se avaliar de forma individualizada os/as professores (as) autores (as) dos artigos – Folhas, que compuseram os livros didáticos públicos do Paraná a análise versou sobre os textos produzidos, sobre o contexto de produção e sobre a temática. A compreensão do racismo como estruturante das relações sociais ajuda a compreender que o que está em jogo não são avaliações ou acusações individuais, mas um processo social amplo e, no caso brasileiro, a crítica ao discurso racista que insidiosamente atua nos discursos e nas

políticas educacionais. As intenções políticas, e a utilização do livro como forma simbólica de dominação foram o interesse principal.

Nossa leitura transversal prévia de livros de algumas disciplinas permitiram levantar a hipótese que os livros das diversas disciplinas não atendiam as demandas de educação promotora de igualdade racial. Trabalhamos inicialmente com o livro de Língua Portuguesa no qual a hipótese foi confirmada. A proposta foi fazer um contra-ponto com o Livro que mais se aproxima-se da resposta positiva às normativas de Educação das Relações Étnico-Raciais e assim chegamos ao Livro de Educação Física.

O livro didático público do Paraná, apresenta muitas peculiaridades, já descritas anteriormente, mas foi possível verificar (nos livros analisados) a variação da qualidade de um artigo- denominado Folhas (que originou um capítulo), para o outro. Alguns capítulos apresentaram abordagem mais apropriada e aprofundada do que outros sobre a mesma temática, no mesmo livro. No livro de Educação Física isto ficou bem visível; no capítulo 12 (intitulado – Quem dança seus males...) ao analisar os estilos de danças (axé, rap, funk) que são de preferência da juventude negra e em sua grande maioria pobre, enfatizaram o lado apelativo de determinadas danças, sem fazer uma contextualização da origem destes estilos e a importância que eles têm para a juventude negra. Entretanto no capítulo 14 (intitulado Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) verificou-se um cuidado especial ao retratar esses estilos de dança e música, problematizando sobre a função da mídia ao introduzir em determinadas músicas, apelos sexuais, para aumentar o mercado de consumo.

Após a análise percebeu-se que o Livro de Educação Física, apresentou dois capítulos que abordaram a temática étnico-racial de forma mais elaborada, que foram o capítulo 10 (intitulado – Capoeira: Jogo, luta ou dança?) e o capítulo 14 (Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) e apresentou outros capítulos onde a temática étnico-racial, através de textos e ilustrações não foi apresentada adequadamente. No livro de Português e Literatura o capítulo três, apresentou vários equívocos teóricos, com textos e ilustrações inadequados.

O terceiro nível de análise, a re-interpretação da ideologia, nesse estudo está expresso pela pergunta de pesquisa principal que formulamos:

Quais estratégias ideológicas de hierarquização entre brancos e negros observamos nos processos de produção e nos textos do “Livro didático público (Folhas)?”

Uma primeira questão diz respeito ao processo de distribuição do Livro Didático Público. Segundo relatos de funcionários (as) que acompanharam o processo de idealização, produção e distribuição do livro didático público, o período de distribuição, em setembro de 2006, um mês antes das eleições para governo do estado, foi definido em função das mesmas. Além disso ocorreu a distribuição sem que houvesse a necessidade de devolução por parte dos(as) alunos(as).

Segundo Thompson (1995) dentre as formas simbólicas estão imagens e textos que, ao serem analisadas num contexto histórico, podem estar a serviço do poder e estabelecer relações de dominação. Levantamos como hipótese que O Livro Didático Público – Folhas, atuou para manutenção do poder em vigência. Em caso dessa hipótese ser verdadeira (esta não foi questão central dessa pesquisa e necessitaria de mais dados para subsidiá-la) interpretamos que a atuação aconteceu através do modo de operação da ideologia denominado *legitimação*, por meio da estratégia ideológica da *racionalização*. A produção e distribuição do Livro Didático Público – Folhas pode ter atuado para criar uma rede de raciocínio, entre os eleitores, que a instituição social representada pela SEED, vinculada ao governo da época, mereceria credibilidade por estar apoiando uma educação de qualidade, ao produzir este material didático.

Voltando o foco para os discursos dos livros didáticos, no capítulo três do livro de Português e Literatura – Discursos da Negritude percebeu-se o uso inadequado do termo “negritude” e da temática étnico-racial. O *silêncio* como estratégia ideológica de dominação, foi evidenciado ao não se fazer nenhuma menção ao movimento literário da negritude (nesse capítulo e em todo o livro), que foi um movimento de repercussão mundial, muito importante para população negra (resultado coincide com os de FREITAS, 2009 e LIMA, 2010). Foi possível observar a *estigmatização* da mulher negra, pois o capítulo a retratou como coisa, objeto sexual. Aliado a tal, foi discursivamente tratando tal hipersexualidade da mulher negra como “natural” (ou seja, usando da estratégia ideológica de *naturalização*) e aliada esteve a estratégia de

passivização, pois a descreve de forma passiva e submissa, sem vontade própria. Os textos utilizam-se da relação negro-escravo e também apresentam características de estereotipia e estigmatização que reforçam as idéias de hipersexualidade da mulher negra.

No capítulo nove do Livro Didático Público de Português – Estratégias de manifestar opinião, observa-se uma gravura com um adolescente negro tremendo de frio, recebendo uma doação de agasalho, que foi jogado pela janela, por um adolescente branco. Interpretamos a imagem do menino branco jogando o agasalho para o menino negro como uma forma especial de *expurgo do outro* (segundo Silva, 2008, p.34) que é a *estigmatização*.

No Livro Didático Público de Educação Física, o capítulo 10 (Capoeira: Jogo, luta ou dança?) elegeu um estilo de capoeira, denominada Regional e não mencionou a capoeira Angola, porém apresentou aspectos de valorização da cultura de matriz africana. O capítulo 14 (Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?) foi o que melhor atendeu as definições legais do artigo 26-A da LDB (modificado pelas Lei.10.639/03 e 11.645/06), da Resolução 01/2004 e Parecer 03/2004 do CNE, pois apresentou um texto bem elaborado e fundamentado em pesquisas, que proporcionaram aos alunos (as) possibilidades de reflexões sobre a importância do movimento hip hop para a juventude negra; um movimento com contradições mas que significa resistência e afirmação da cultura negra.

Um número significativo de pesquisas sobre a temática étnico-racial em livros didáticos (COSTA, 2004; SILVA, 2005; TEIXEIRA, 2006; NASCIMENTO, 2009; SOARES, 2009; SOUZA, 2010; JÚNIA, 2010; RIBEIRO DA SILVA, 2011; FARIAS, 2011) apontaram que os personagens brancos foram apresentados como representantes da espécie humana, *naturalizando* a condição de ser branco, a uma condição de superioridade e apresentando o negro e o indígena como o outro; ou seja ocupando um condição de inferioridade. Nos Livros Didáticos Públicos – Folhas, analisados, nesta pesquisa, também ficou evidenciada a representação do branco, (nos textos e ilustrações) de forma mais elaborada e a sub-representação do negro. Nossos resultados apontam para a continuidade do predomínio da branquidade normativa; hierarquizando em posição superior aos brancos em relação aos negros.

Com resposta principal desse estudo realizamos uma crítica (e auto-crítica) em relação a uma possível guetização de políticas públicas de promoção de igualdade racial e sua não incorporação nas políticas mais amplas. No caso específico, ao mesmo tempo em que uma coordenação colegiada e com participação dos movimentos sociais atuava de forma específica, com pessoas e equipes subsumidas de tarefas (sempre urgentes), as políticas educacionais mais amplas, e a produção e distribuição do Livro Didático Folhas, eram levadas a termo sem nenhuma preocupação com a promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes (org.). Hip Hop: movimento negro juvenil. In: **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

ANDRADE, Leandro F. **Prostituição Infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: Editora da PUC – SP (EDUC), 2004.

ANGULSKI, Cintia Müller; FIDALGO, Mario Cerdera; NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. Hip Hop – Movimento de resistência ou de consumo? In: **Educação Física**/ vários autores – Curitiba: SEED-PR, 2006.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1977.

APPLE, Michael. **Cultura e Comércio do Livro Didático**. In: APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Débora Cristina. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-juvenil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010.

BARROS, Adelma das Neves. **O silenciamento nas avaliações dos livros didáticos**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, São Paulo, 2001.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: FAPESP, 1999.

D'ADESKY, Jacques. **Anti-racismo: liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro, Daudt, 2006.

BELELI, Iara. **Marcas da diferença da propaganda brasileira**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Unicamp, 2005.

BERND, Zilá. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Presidência da República. Lei n.º10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>> Acesso em 05/10/2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>> Acesso em 04/10/2010.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>> Acesso em 10/09/2010.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 23/06/2010.

BRASIL, FNDE. Programa Biblioteca da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 24/01/2011.

BROOKSHAW, David. **Raça & Cor na Literatura Brasileira**, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

BUENO, Rosa Elena. **Discursos da Negritude**. In: Língua Portuguesa e Literatura/ vários autores – Curitiba: SEED-PR, 2006.

CARVALHO, Alexandre Magno Teixeira. **O conceito de religião popular e as religiões afro-brasileiras: cultura, sincretismo, resistência e singularidade**. Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, v.9,n.5, jan/jun., 2006.

CARVALHO, Andrea A. de Moraes Cândido de. **As imagens dos Negros em Livros Didáticos de História**. Florianópolis: Dissertação de mestrado. (Educação – UFSC), 2006.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do Livro Didático Público.** UNIOESTE, Dissertação de Mestrado, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CHINELLATO, Thais M. **Crônica e ideologia – contribuições para leituras possíveis.** Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de São Paulo, 1996.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo v.30, p.549-566, set/dez.2004.

CORRÊA, Laura Guimarães. **Corpo exposto:** a representação do negro em dois anúncios de telefonia celular. UNlrevista- Vol.1, nº 3, julho 2006.

COSTA, Cândida Soares da. **Discriminação racial no Contexto Escolar:** percepções de alunos e professores. Dissertação de mestrado Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

COSTA, Cândida Soares da. **O negro no livro didático de língua portuguesa:** imagens e percepções de alunos e professores. Coleção Educação e Relações Raciais, 3, Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

COSTA, Hilton. A vida do senso comum: do racismo científico do pós-abolição ao dia-a-dia contemporâneo. In: **Notas de história e cultura afro-brasileiras.** Orgs. Hilton costa & Paulo Vinícius Baptista da Silva. Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000).** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2000.

CRUZ, Cassius Marcelus; SILVA, Geraldo Luiz; SALLES, Jefferson Oliveira; OLIVEIRA, Vinícius Pereira. Quilombos: referência de resistência à dominação e luta pela terra no Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico/raciais.** Curitiba: SEED-PR, 2006. (Cadernos Temáticos)

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DU BOIS, W. E. B. (William Edward Burghardt). **As almas da gente negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

DUARTE, Geni Rosa. **A arte na (da) Periferia: Sobre...Vivências**. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). Rap e educação, rap é educação. São Paulo: Summus, 1999.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza M. de Barros & SCHNEIDER, Liane. **Mulheres no mundo – etnia, marginalidade, diáspora**. João Pessoa: Idéia/ Editora Universitária – UFPB, 2005. p. 201-212.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Kellis Coelho. **Representações de raça/etnia no discurso escrito do livro didático de Língua Inglesa**. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg>>.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Vozes em discordância na literatura afro-brasileira contemporânea. In: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna & FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte, Mazza: PUC Minas, 2002.

FREITAS, Ivana. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

FUGIKAWA, Claudia Sueli Litz & GUASTI, Mauro. Quem dança seus males... In: **Educação Física**/ vários autores – Curitiba: SEED-PR, 2006.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga & SILVA, Éder Francisco da. **Livro didático de física: o ponto de vista de alunos do Ensino Médio**. Educere. Curitiba, PR, 2009.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional. In: **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**:

novas políticas em educação/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.133-172.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal n.º10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino.et al. Identidades e Corporeidades Negras. **Reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para diversidade étnico-racial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Relações raciais e políticas educacionais.** Seminário realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

GRUPO DE TRABALHO CLÓVIS MOURA. **Relatório do Grupo de Trabalho Clóvis Moura: 2005-2010.** Curitiba, PR: GTMC, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora - Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERSCHMANN, Micael. Mobilização, ritmo e poesia – O Hip Hop como experiência participativa. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil: Afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HINTZEN, Percy. Diáspora, globalização e políticas de identidade. In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais – O negro na geografia do Brasil.** SANTOS, Emerson Renato dos (org.). Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009.

HOOKS, Bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens, novas linguagens.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16 (3): 424, setembro-dezembro/2008.

HUNTER, Mary Lane. **Livro didático público:** a participação do professor como sujeito de uma política educacional pública para o ensino médio. Dissertação de Mestrado. Curitiba, UTFPR, 2008.

JÚNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de Português para séries iniciais do ensino fundamental.** Faculdade de Educação – UFMG – Belo Horizonte, 2010.

LÉPINE, Claude. A África e a construção das identidades Afro-brasileiras. In: ANDREI, Elena Maria & FERNANDES, Frederico Augusto Garcia (orgs.).

Cultura Afro-brasileira – Construindo novas histórias. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, Caderno Uniafro, 2007.

LIMA, Fabiana. **Afrobetizar:** uma análise das relações étnico-raciais em livros didáticos de literatura. Interdisciplinar. Ano 5, v.10, jan-jun. de 2010.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MARX, Karl. **O Dezoito de Brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo : Centauro, 2003.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2007.

MORRISON, Toni. **O olho mais azul.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MORRISON, Toni. Sobre o negro. Tradução livre, feita por Luiz Carlos Pacheco, do capítulo 15 do livro "**Race Critical Theories, Text and Context**", organizado e editado por Philomena Essed e David Theo Golberg, Edições Blackwell, Malden, Massachusetts, USA, 2002.

MULLER, P.& SUREL, Y. **Análise das políticas públicas.** Pelotas: Educat, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

NASCIMENTO, do Abdias. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2 ed. das obras. O Genocídio do negro brasileiro e sitiado em Lagos. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor:** identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Gisêlda Melo. Grandes mães, reais senhoras. In: Guerreiras de Natureza – **Mulher negra, religiosidade e ambiente.** (org.) NASCIMENTO, Elisa Larkin. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Sérgio Luiz. **Relações raciais em livros didáticos de Ensino religioso do Ensino Fundamental.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

NASCIMENTO, Tássia. **A outra negra Fulô,** de Oliveira Silveira , “Prá escândalo do bom Jorge de Lima. Disponível em <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao>>

NEGRÃO, Esmeralda V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre as relações raciais. In: **Tempo Social.** Revista de Sociologia da USP, v.19, nº1, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares:** Representações e impressões na Literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº3, 2003.pp.421-461.

OLIVEIRA, Karla. **A (in) visibilidade das relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos.** V – Epeal – V – Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas, 31 de agosto a 3 de outubro de setembro, 2010.

OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** Dissertação de Mestrado, UFPR, 2011.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus; COUTO, Fernanda Cristina; WATTHIER, Luciane. Os estereótipos do negro presente em livros didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **PEAB:** Projeto de Estudos Afro-Brasileiros: contexto, resultados de pesquisas e relatos de experiência. Cascavel, Unioeste, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno:** relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PEREIRA, Sueli Borges. **Identidade e Diferença Étnico-Racial em Currículos e Programas:** Afirmção ou silenciamento? 169 f. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

PINHO, Vilma Aparecida. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções dos professores de educação física sobre alunos negros.** Cuiabá, EDUFMT, Cuiabá, 2007.

PINTO, Regina Paim. **A representação do negro em livros didáticos de leitura.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.88-92, nov., 1987.

PINTO, Regina Paim. **Diferenças étnico-raciais e formação do Professor.** Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

RATTS, Alecsandro J. P., RODRIGUES, Ana Paula C., VILELA, Benjamim P., CIRQUEIRA, Diogo M. **Representações da África e da População Negra nos livros didáticos de Geografia.** Revista da casa da Geografia de Sobral, v.8/9 n.1 p.45-59. 2006/2007. Disponível em <<http://www.uvanet.br/rcg>>

REIS, Letícia Vidor de Sousa. Mestre Bimba e mestre Pastinha: a capoeira em dois estilos. In: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Artes do Corpo.** São Paulo: Selo Negro, 2004. - (Memória afro-brasileira: v.2).

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônias(s) de Identidades: Discursos sobre a raça nos manuais escolares de história do Brasil.** Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2004.

ROCHA, Antonia Josilete Nunes da, NASCIMENTO, Celiane Sousa, PEREIRA, Maria Antonia Costa. **A abordagem étnico e racial dentro do livro didático de História do 4º ano do Ensino Fundamental.** Disponível em: <<http://www.webartgos.com>>. Acessado em: 17/maio 2011.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** Dissertação de Mestrado - UFPR, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirlei; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura.** Educação e Pesquisa. São Paulo: v.29, n.1, p.125-146, jan.-jun., 2003.

SALLES, Ecio. **A narrativa insurgente do hip hop.** In: Literatura nas margens. Estudos de literatura brasileira contemporânea. Brasília, 2004.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Fabiano dos. CÁSSIA, Rita. O futebol para além das quatro linhas. In: **Livro didático Público do Paraná – Educação Física**, 2006.

SILVA, Ana Célia. **O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de primeiro grau, nível I.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia, 1988.

SILVA, Ana Célia. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA FILHO, João Bernardo. **Os Discursos Verbais e Iconográficos Sobre os Negros Em Livros Didáticos de História**. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado. (Educação – UFMG), 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Orgs. Hilton costa & Paulo Vinícius Baptista da Silva. Ponta Grossa, Editora UEPG/UFPR, 2007.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Mesa Redonda: **Teoria e Relações Raciais. V Seminário Educação e População Negra: Fundamentos para Educação das Relações Étnico-raciais**. UFF, RJ, 2008

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro**. III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte. Núcleo de Análise do discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; SANTOS, Wellington Oliveira dos; ROCHA, Neli Gomes. Racismo discursivo, legislação e proposições para a televisão brasileira. In: ARAÚJO, Joel Zito (org.). **O negro na TV pública**. Brasília: Fundação Cultural Palmares (2011).

SILVA, Silvio Ribeiro da. **A (in) existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português**. Domínios da Linguagem. Revista Eletrônica <http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios_de_linguagem>. Volume 4, nº 2 2º semestre, 2010- ISSN 1980 – 5799

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

SOARES, Edimara Gonçalves & BORDINI, Santana Célia. **Livros didáticos de ciências e a fabricação das identidades de gênero, sexualidade e etnia**. III Simpósio Internacional VI Fórum Nacional de Educação. Torres/RS- 2009.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: Educação, Ministério da/DIVERSIDADE, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos). p. 105 a 120.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Cleonice de Fátima. **A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Sorocaba. São Paulo, 2010.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e jornal MNU**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Wron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

TEIXEIRA, Rozana. **O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TELLA, Marco Aurélio Paz. Rap, Memória e Identidade. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2003.

THEODORO, Helena. Religiões Afro-brasileiras. In: **Guerreiras de Natureza – Mulher negra, religiosidade e ambiente**. (org.) NASCIMENTO, Elisa Larkin. São Paulo: Selo Negro, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna** – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VAN DIJK, Teun A. (Org.) **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

VENÂNCIO, Ana Carolina. **Literatura Infanto Juvenil e diversidade**, Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). **Um tigre na floresta de signos – estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

WATTHIER, Luciane. **A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos**. Revista Urutágua nº 16. Revista Acadêmica Multidisciplinar. DCS/UEM – ISSN 1519 – 6178. Nº 16 ago/set./out./Nov. 2008. - Maringá